

Ana María Larrea Maldonado

Fracturas que nos marcan. Las desigualdades en la educación en Ecuador

Editorial  FLACSO
Ecuador


FLACSO ECUADOR
1974 - 2024

© 2024 FLACSO Ecuador
Impreso en Ecuador, junio de 2024

Cuidado de la edición: Editorial FLACSO Ecuador

ISBN: 978-9978-67-680-6 (impreso)

ISBN: 978-9978-67-681-3 (pdf)

<https://doi.org/10.46546/2024-55atrio>

FLACSO Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro, Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 294 6800 Fax: (593-2) 294 6803

www.flacso.edu.ec

Imagen de portada: diseño de Antonio Mena con base
en la fotografía de R7 Photo/Shutterstock

Larrea Maldonado, Ana María

Fracturas que nos marcan. Las desigualdades en la educación
en Ecuador / Ana María Larrea Maldonado.- Quito, Ecuador :
FLACSO Ecuador, 2024

xv, 259 páginas : ilustraciones, figuras, tablas. – (Serie ATRIO)

Bibliografía: p. 246-258

ISBN: 9789978676806 (impreso)

ISBN: 9789978676813 (pdf)

<https://doi.org/10.46546/2024-55atrio>

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN ; POLÍTICA
EDUCACIONAL ; EXCLUSIÓN SOCIAL ;
DESIGUALDAD SOCIAL ; ECUADOR

370.19 - CDD



A quienes luchan por hacer posible lo imposible.
A aquellos y aquellas jóvenes que, en el aprender a aprender,
nos enseñan con su esfuerzo cotidiano.
A Analía y Óscar, mis amores, que motivan
cada paso, cada instante, cada sueño.
A mi madre por enseñarme que el amor
abre fronteras y quiebra prejuicios.
A mi padre, docente comprometido, que hizo de
su vida la principal fuente de mi aprendizaje.

La superación de las injusticias que demanda la transformación de las estructuras inequitativas de la sociedad implica el ejercicio articulado de imaginar un mundo menos vergonzoso, menos cruel. Imaginar un mundo con el que soñamos, un mundo que todavía no es, un mundo diferente del que está ahí, al que debemos dar forma.

—Paulo Freire

Índice de contenidos

Siglas y acrónimos	XII
Agradecimientos	XIV
Introducción	1
Capítulo 1	
Las políticas educativas en Ecuador de 1980 a 2017	10
Las políticas educativas en Ecuador durante el período 1980-2006.	13
Las políticas educativas del período 2007-2017	20
Los cambios en las políticas educativas del período 1980-2017.	32
Capítulo 2	
Cómo abordar las desigualdades educativas.	38
El debate sobre igualdad educativa	39
El enfoque de capacidades	50
¿Cómo se seleccionaron y analizaron los casos?	64
Capítulo 3	
El contexto social: las marcas de la exclusión.	81
Las trayectorias y los <i>ethos</i> institucionales	81
Los mundos del estudiantado	85
Las desigualdades del contexto	116

Capítulo 4	
Las dotaciones: las semillas que sembramos	122
Las dotaciones físicas y financieras	122
Las dotaciones sociales: las comunidades y las familias	124
Las dotaciones humanas	131
Las desigualdades en las dotaciones.	149
Capítulo 5	
Las capacidades: ¿impulsando el potencial de plenitud de los seres humanos?	157
La pedagogía de la violencia	160
El carácter de la relación docente-estudiantes	167
La disciplina	171
La evaluación: deberes y exámenes	179
“Copiar con azul”: la dinámica cotidiana de las aulas	191
Desigualdades en la generación de las capacidades	197
Capítulo 6	
Los funcionamientos: el acceso efectivo a los mundos posibles	205
Expectativas de futuro	214
Las desigualdades en los funcionamientos: la realización de los derechos	228
Conclusiones	232
Referencias	246

Ilustraciones

Figuras

Figura 2.1. Esquema teórico para el análisis de las desigualdades educativas.	59
Figura 2.2. Modelo para analizar la transformación dotaciones-capacidades-funcionamientos en colegios de distintas condiciones socioeconómicas en Ecuador.	67
Figura 2.3. Promedios simples globales de las pruebas Ser Bachiller, por regiones y áreas (2015 y 2016)	70
Figura 2.4. Porcentaje de unidades educativas que reprobaron las pruebas Ser Bachiller, por tipo de sostenimiento (2015 y 2016)	72
Figura 2.5. Porcentaje de unidades educativas que obtuvieron un puntaje superior al promedio nacional por sostenimiento (2015 y 2016)	73
Figura 2.6. Resultados simples globales pruebas Ser Bachiller por índice socioeconómico y tipo de sostenimiento (2016)	75
Figura 2.7. Distribución normal del índice socioeconómico	76
Figura 2.8. Distribución normal del puntaje promedio.	77
Figura 3.1. Rezago escolar en Ecuador	91
Figura 3.2. Edad del estudiantado de tercero de bachillerato por índice socioeconómico.	92
Figura 3.3. Tasa de nacimientos de madres entre 15 y 19 años por cada 1000 adolescentes entre 15 y 19 años (2006-2016)	100

Figura 3.4. Tasa de nacimientos de madres entre 10 y 14 años por cada 1000 niñas (2006-2016)	100
Figura 3.5. Número de mujeres atendidas en el sistema público de salud para uso de métodos anticonceptivos por grupos de edad (2013 y 2016)	101
Figura 4.1. Tipo de apoyo que brinda la familia	128
Figura 4.2. Gusto por el colegio	146
Figura 4.3. Sentimiento de integración al curso por puntaje promedio global de la unidad educativa (%)	147
Figura 5.1. Sentimiento frente a un examen o prueba (%)	183
Figura 5.2. Motivación para realizar tareas	186
Figura 6.1. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según el índice socioeconómico de la unidad educativa	216
Figura 6.2. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según puntaje promedio global de la unidad educativa	216
Figura 6.3. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según el sexo de los y las estudiantes	217
Figura 6.4. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según la autoidentificación étnica de los y las estudiantes	218
Figura 6.5. Desigualdades entre unidades educativas	229

Tablas

Tabla 2.1. Unidades educativas seleccionadas por índice socioeconómico, decil y quintil (2015 y 2016)	69
Tabla 2.2. Unidades educativas seleccionadas por región y área	71
Tabla 2.3. Unidades educativas seleccionadas por resultados obtenidos en las pruebas Ser Bachiller (2015 y 2016)	73
Tabla 2.4. Características de las unidades educativas seleccionadas	74
Tabla 2.5. Dotaciones humanas	79
Tabla 3.1. Caracterización del contexto en las unidades educativas analizadas	117
Tabla 3.2. Valoración de las condiciones de contexto en las unidades educativas analizadas	118

Tabla 4.1. Resumen de las dotaciones observadas en las unidades educativas	154
Tabla 4.2. Valoración de las dotaciones observadas en las unidades educativas	155
Tabla 5.1. Actividades en las clases dictadas a tercero de bachillerato	192
Tabla 5.2. Caracterización de las desigualdades en la generación de capacidades en las unidades educativas analizadas	199
Tabla 5.3. Valoración de las desigualdades en la generación de capacidades en las unidades educativas analizadas	200
Tabla 6.1. Caracterización de los funcionamientos en las unidades educativas analizadas	208
Tabla 6.2. Valoración de los funcionamientos en las unidades educativas analizadas	208

Siglas y acrónimos

BDH	Bono de Desarrollo Humano
BGU	Bachillerato General Unificado
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CEM	Centro Educativo Matriz
Conaie	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
Dece	Departamento de Consejería Estudiantil
Dinapen	Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes
Dineib	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
EGB	Educación General Básica
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENAI	Encuesta de Niñez y Adolescencia en el Marco de la Intergeneracionalidad
ENES	Examen Nacional para la Educación Superior
Enipla	Estrategia Nacional Intersectorial de Prevención del Embarazo Adolescente y Planificación Familiar
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
Ineval	Instituto Nacional de Evaluación
ISE	índice socioeconómico
Junapla	Junta Nacional de Planificación
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural

Siglas y acrónimos

MCDS	Ministerio Coordinador de Desarrollo Social
Moseib	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
MSP	Ministerio de Salud Pública
NBI	necesidades básicas insatisfechas
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNFF	Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PNBV	Plan Nacional del Buen Vivir
PSB	Pruebas Ser Bachiller
RSG	resultado simple global
Senescyt	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
Senplades	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
Serce	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
Terce	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UE	unidad(es) educativa(s)
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
USD	dólares americanos

Agradecimientos

La investigación en que se sustentan los resultados presentados en este libro fue una experiencia bastante enriquecedora. El apoyo, la apertura y la confianza brindadas por los y las estudiantes, docentes y directivos de las unidades educativas visitadas motivaron el quehacer investigativo, el cual, además de interesante, fue muy divertido. Mi profundo agradecimiento a los 178 estudiantes que participaron en la investigación, cada uno de ellos, cada una de ellas me dejaron hondos y satisfactorios recuerdos con sus bromas, sus inquietudes, sus preocupaciones, sus palabras y su alegría. Mi gratitud a los y las jóvenes que entrevisté, quienes confiaron en mí y compartieron sus más íntimos sentires. Un agradecimiento especial a las y los docentes, quienes manifestaron una gran apertura al permitirme acompañar sus clases. Gracias por superar lo perturbadora que pudo ser mi presencia y acogerme con entusiasmo y calidez. A los directivos de todas las unidades educativas, por permitir mi entrada en los centros escolares y acompañar las actividades de investigación.

Al Ministerio de Educación, a su entonces ministro Augusto Espinosa, su viceministro Freddy Peñafiel; a Pamela Ordóñez y Daniel Cárdenas, que se desempeñaron como directores nacionales de investigación educativa, y Jorge Benalcázar, quienes acogieron con entusiasmo la propuesta de investigar las unidades educativas seleccionadas y colaboraron para que pudiera acceder a estas.

Agradecimiento

A Betty Espinosa y David Post, quienes dirigieron mi investigación doctoral; ambos estuvieron siempre dispuestos a brindar comentarios oportunos y a cuestionar mis propuestas que, en ocasiones, parecían descabelladas. Con dicha actitud supieron alentar el desarrollo de mi investigación y la escritura de este libro. Gracias por su retroalimentación y generosidad. A Salete Valesan, Marcela Pronko, Santiago Ortiz, José del Tronco y Alexis Oviedo por sus comentarios y críticas a este trabajo. A FLACSO Ecuador, María Cuvi, Barbara Sáez y Luis Alfredo Briceño por su excelente trabajo editorial que hizo realidad la presente publicación.

A Analía y Óscar, quienes han compartido el día a día, las alegrías, las preocupaciones y han sufrido las ausencias. Gracias por llenar mi vida de sentidos, amor infinito, esperanza y compromiso para la lucha por una sociedad en la que tenga cabida la justicia y la igualdad.

A Paola Pabón, gracias por enseñarme cómo la lucha por las convicciones hace a algunos seres humanos imprescindibles para combatir las injusticias, el dolor y la adversidad.

Introducción

Los primeros 15 años del nuevo milenio evidenciaron un cambio en los sentidos de la política social en América Latina, pues se recuperó la tradición de los años sesenta y setenta que colocaba a la igualdad en el centro del debate de las políticas públicas, desplazando de este modo la centralidad que en la década de los noventa tuvo la discusión sobre la pobreza. Es un cambio comprensible si se toma en cuenta que América Latina es la región más desigual del planeta.

En el ámbito educativo, el análisis sobre el rol de la educación en la movilidad social ascendente tiene especial relevancia pues la distribución de la escolaridad representa un tema central para el bienestar social (Post 1991, 249). Las desigualdades educativas comprenden dos grandes ámbitos: la cobertura y la calidad.

En cuanto a la cobertura, durante las dos primeras décadas del siglo XXI, América Latina presentó tasas casi universales de asistencia primaria: 95 % en 2001 y 98 % en 2017 (CEPAL 2020). Sin embargo, concluir los estudios en este nivel educativo es un problema que no ha sido resuelto en la región. El rezago y la deserción escolar aún deben ser enfrentados, sobre todo en las poblaciones con mayores desventajas sociales (Trucco 2014, 7-8). Para 2017, un 15 % de los estudiantes que entraron a primaria no lograron concluirla (CEPAL 2020).

En cuanto a la educación secundaria, persiste el problema del acceso: en 2017, el promedio regional de asistencia a la escuela de personas entre

13 y 19 años se situó en el 75,6 % y la diferencia entre la asistencia a la secundaria de personas entre 13 y 19 años, ubicadas en el quintil de menores ingresos y en el de mayores ingresos, fue de 13 puntos porcentuales (CEPAL 2020). Estas cifras se encuentran atravesadas por una gran heterogeneidad, pues entre los países latinoamericanos y en el interior de estos se dan marcadas diferencias según las áreas urbanas y rurales, los estratos socioeconómicos y los grupos étnicos, lo cual alienta la fragmentación de las sociedades nacionales y dificulta la cohesión social (Trucco 2014, 7-8).

Sin embargo, en el período 2000-2017, todos los países latinoamericanos mejoraron en sus indicadores de asistencia a la educación media. Los países que mostraron un incremento mayor fueron: Bolivia (17 puntos porcentuales), Ecuador (16 puntos porcentuales) y Costa Rica (15 puntos porcentuales). Estas naciones duplicaron el promedio regional de crecimiento en la asistencia, que fue de 6 puntos porcentuales. Mientras que los países que presentaron menor crecimiento en la asistencia fueron Brasil (1 punto porcentual) y Honduras (2 puntos porcentuales). Los países con mejores porcentajes de asistencia a la escuela fueron República Dominicana, Bolivia y Chile. Mientras que Honduras, El Salvador y Nicaragua presentaron las tasas más bajas (CEPAL 2020).

Bolivia fue el país que logró una mayor disminución de las brechas de desigualdad en la asistencia de las personas entre 13 y 19 años en América Latina durante el período 2000-2017 entre los quintiles de ingreso 1 y 5, con una reducción de 25 puntos porcentuales, por lo que está entre los países que casi lograron eliminar las diferencias de acceso por quintiles en la educación secundaria. Luego se ubicaron Paraguay y Ecuador, con una disminución de brechas de alrededor de 16 puntos porcentuales cada uno, que duplican el promedio de reducción de brechas de América Latina. Para el año 2017, las menores brechas entre quintiles se encontraban en Perú, Bolivia y República Dominicana. Por su parte, Honduras, El Salvador y México presentaron las mayores brechas (CEPAL 2020).

En los primeros años del nuevo milenio, los datos nos muestran avances significativos en el acceso a educación secundaria en América Latina y el Caribe. Sin embargo, en un sistema más incluyente, las diferencias entre estudiantes de distintos estratos sociales se han hecho más visibles, lo que,

a su vez, ha estratificado los aprendizajes y logros en el interior de los sistemas educativos. Este fenómeno ha provocado que el principal problema en muchos países latinoamericanos ya no tenga relación con la exclusión del sistema educativo, sino con la segmentación socioeducacional por medio de la inclusión en un sistema educativo diferencial, en el que los grupos más desfavorecidos tienen menos oportunidades de permanecer en el sistema y de tener un nivel adecuado de aprendizajes (Trucco 2014, 5, 27). Esta realidad se conoce como segmentación educativa, es decir, las diferencias de calidad en los circuitos escolares y la segregación socioeconómica del estudiantado que asiste a los distintos circuitos (Krüger 2011, 1).

La segmentación en la calidad de la oferta educativa provoca la reproducción de las desigualdades sociales dada por la diferenciación en aprendizajes y la progresión hacia los niveles educativos superiores. Este fenómeno repercute en las brechas en el acceso a trabajo digno y bienestar, genera una reproducción intergeneracional de las desigualdades que amenaza la cohesión social (Trucco 2014, 5-6; Rasmussen 2002, 639-40).

América Latina ha vivido una expansión de la cobertura escolar que ha generado un nivel cada vez mayor de escolaridad promedio; sin embargo, las exigencias del sistema laboral también son mayores (Rivero 2000, 111-12). El aumento de los requisitos para el ejercicio de las ocupaciones hace que los retornos laborales de la educación exijan cada vez más el acceso a niveles educativos superiores, donde las desigualdades aumentan, pues estos niveles son más restrictivos en términos de acceso. David Post (1991, 249; 2011, 308) ha estudiado este fenómeno y resalta que si el sistema educativo se amplía en primaria y secundaria, se vuelve más selectivo en los niveles superiores. Por ende, “la consecuencia de universalizar la educación básica es el aumento de la estratificación en el nivel postsecundario” (Post 2011, 308), si es que el Estado no cuenta con una política pública que pueda revertir esta tendencia.

Hasta hace algunas décadas el acceso restringido al sistema educativo hacía que la educación primaria tuviera altos niveles de retorno laboral, mientras que hoy, con la masificación del sistema, se ha dado una desvalorización relativa de carácter progresivo, de modo que ya no es suficiente concluir la educación primaria para alcanzar puestos de trabajo medianamente dignos que permitan escapar de la pobreza. La CEPAL ha planteado que, para América Latina, el

umbral educativo mínimo es concluir la educación media para asegurar condiciones de vida fuera del umbral de pobreza, que permitan romper las condiciones de reproducción intergeneracional de las desigualdades (Trucco 2014, 8).

En 2012, las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) aplicadas a estudiantes de 15 años en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Paraguay, por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) mostraron resultados deficitarios para América Latina y diferencias significativas con los miembros de la OCDE. De acuerdo con los resultados de las pruebas, la mayor parte de estudiantes correspondientes al primer y segundo cuartil de distribución de ingresos de los países latinoamericanos mencionados no había logrado el desarrollo de las competencias básicas (Trucco 2014, 14-5).

Entre los países de América Latina que participaron en las pruebas Serce (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y Terce (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) de la Unesco que cuentan con información actualizada sobre los indicadores de desigualdad e inversión en educación, se encontró que Ecuador fue el que más redujo la desigualdad en el período 2007-2013, medida por la relación de ingresos entre el quintil más pobre y el más rico de la población. Después de Argentina y Uruguay, fue el tercer país que más redujo el Índice de Gini en el período 2005-2013 y el tercer país con menor Gini en la región para 2013. Entre 2005 y 2013, Ecuador fue el país que más incrementó el presupuesto de educación en relación con su Producto Interno Bruto (PIB) y el tercero con mayor inversión en educación en relación con su PIB para 2013. Entre 2006 y 2013, fue el país que mejoró más en la evaluación de aprendizajes estudiantiles realizada por la Unesco (2014). Estas cifras avalan a Ecuador como el único país que presentó cambios positivos en todos los indicadores analizados. A mi juicio, estos indicadores convirtieron al caso ecuatoriano en relevante para el análisis de la relación entre desigualdades socioeconómicas y educación media.

Otro elemento de importancia para el análisis de esta relación es la reforma educativa que se efectuó en Ecuador entre 2007 y 2016. Según quienes la impulsaron, se trató de un proceso alternativo a las políticas educativas neoliberales que se centaban en la privatización y desregulación de los sistemas

escolares en América Latina. Para Pablo Cevallos, exviceministro de Educación, la reforma ecuatoriana, al reconceptualizar la educación como un derecho y no como una mercancía, se opuso a la privatización y descentralización del sistema educativo, apostó por la calidad con equidad, buscó recuperar la escuela pública y revalorizar la profesión docente (Cevallos 2015).

Siguiendo la tendencia en América Latina, para 2016 en Ecuador casi se había conseguido la universalización de la Educación General Básica (EGB), que comprende 10 años de escolarización¹ y alcanzó una tasa neta de asistencia del 96 %, lo que logró cerrar brechas históricas de acceso a este nivel educativo entre áreas de residencia, quintiles de ingreso y grupos étnicos (INEC 2017b). Sin embargo, el acceso al bachillerato se encontraba muy lejos de alcanzar la universalización, para 2016, un 28 % de la población en edad de cursarlo se encontraba fuera del sistema educativo, pese a los importantes incrementos de matrícula registrados durante el gobierno del presidente Correa (38 % de incremento entre 2007 y 2016) (INEC 2017b).

Entre los grupos históricamente excluidos del sistema educativo, el porcentaje de estudiantes que no accedía a la educación media fue aún mayor: en 2016, un 40 % de la población indígena y un 44 % de la población afroecuatoriana en edad escolar no logró acceder al bachillerato. Se debe anotar, sin embargo, que los significativos incrementos en la matrícula para estos grupos en el período 2007-2016 (110 % para indígenas y 60 % para afroecuatorianos), contribuyeron a reducir las brechas de cobertura hacia estas poblaciones. También se redujo la brecha de matrícula en bachillerato entre áreas urbanas y rurales. La matrícula neta de la población rural en bachillerato creció un 82 %, casi cuatro veces más que el crecimiento de la tasa neta de matrícula urbana (Senplades 2017a, 27; INEC 2017b).

Entre 2007 y 2016, la participación de la educación pública en el total de estudiantes matriculados aumentó en un 11 % hasta cubrir el 75 % de

¹ La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) distingue tres niveles educativos para la educación general: inicial, básico y bachillerato. El nivel inicial se establece para las edades comprendidas entre los tres y cinco años de edad. El nivel básico comprende diez años de escolaridad entre los seis y 15 años de edad, mientras que el nivel del bachillerato establece tres años de escolaridad entre los 16 y 18 años de edad (LOEI 2011, arts. 39, 40, 42, 43).

la matrícula de todo el sistema (Ministerio de Educación 2017a), lo que podría dar cuenta de una mejor valoración del sistema público por parte de la población. En este mismo período, Ecuador realizó esfuerzos para elevar la calidad de la educación general mediante reformas normativas y legales, reformas curriculares, creación del bachillerato general unificado, acreditación al bachillerato internacional, generación de estándares para la calidad educativa, formación docente, evaluación estandarizada de maestros y estudiantes, concursos públicos para la contratación de nuevos docentes, programas masivos de jubilación de profesores, mejoramiento de la infraestructura y equipamiento a las unidades educativas públicas y un nuevo modelo de gestión territorial de la educación organizado por distritos y circuitos educativos.

A partir del año 2014, el Ministerio de Educación empezó a aplicar las Pruebas Ser Bachiller (PSB) en todas las unidades educativas (UE) del país. Eran exámenes nacionales para obtener el grado de bachiller en los que se evaluaban las áreas de matemáticas, lenguaje y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales. Los resultados de las pruebas reflejan una correlación entre el puntaje que los estudiantes alcanzan en los exámenes con la situación socioeconómica de sus familias (Ineval 2015, 53). Es decir, a mayor nivel socioeconómico, mayor el puntaje obtenido en las PSB. Además, los datos muestran resultados diferenciales entre colegios por área geográfica, entre UE urbanas y rurales, y por tipo de sostenimiento. Las UE públicas muestran menores niveles de rendimiento que las particulares. Las UE de la Amazonía, en promedio, no alcanzan el nivel de suficiencia requerido (700 puntos); las de la Costa se ubican por debajo del promedio nacional y las de la Sierra sobre el promedio nacional. Mientras las UE rurales alcanzan un promedio inferior al de las urbanas (Ineval 2016a, 2016b).

Teniendo en cuenta este panorama y a partir del enfoque de capacidades de Amartya Sen,² en esta obra analizo cómo se perpetúan o superan las desigualdades socioeconómicas y territoriales de contexto dentro del

² En español tenemos una sola palabra (capacidad) para expresar dos términos en inglés: *capacity* y *capability*. Es importante entonces indicar que, en este texto, cuando hablo de las capacidades me refiero a “capa-habilidades”, es decir, a esta doble connotación: capacidad y habilidad, pues el término capacidad en Sen “se refiere a las habilidades de ser capaz (física, legal o intelectualmente) de ser o hacer algo” (Urquijo 2014, 67).

bachillerato ecuatoriano. Desde mi punto de vista, el enfoque de capacidades permite comprender las lógicas, motivaciones y valores que configuran procesos arraigados de exclusión en las sociedades contemporáneas. En este libro destaco la perspectiva de los agentes educativos (directivos, docentes y estudiantes), tomo en cuenta sus valores y concepciones respecto a la educación y comparo cómo estos operan en contextos sociales diferenciados e influyen en la reproducción o superación de las desigualdades educativas.

El enfoque de capacidades nos permite identificar los sentidos de la acción social que hacen posible que las dotaciones se transformen en capacidades y funcionamientos, en diversos contextos socioeconómicos y territoriales. Por lo tanto, en este libro presento cómo operan los factores de contexto y las dotaciones en la desigual distribución de las capacidades de los y las estudiantes de bachillerato en Ecuador; abordo el proceso de generación de las capacidades para alcanzar o no los funcionamientos deseados por los y las jóvenes e intento responder el siguiente cuestionamiento: ¿por qué en condiciones semejantes existen resultados educativos disímiles?

El análisis que presento se centró en las políticas educativas en Ecuador durante el gobierno de Rafael Correa (enero 2007-mayo 2017). Con un abordaje, principalmente cualitativo, indagué sobre las desigualdades en la generación de capacidades en los procesos educativos de cuatro UE. A su vez, me apoyé en la estadística descriptiva para comprender y contextualizar mis hallazgos. Los datos estadísticos se presentan hasta 2016 por ser el último año completo en que gobernó Rafael Correa.

En este libro comparo cuatro UE a partir de algunas dimensiones de la desigualdad: las condiciones socioeconómicas del estudiantado, su área de residencia (rural o urbana), el tipo de sostenimiento de las UE (público o particular) y el puntaje promedio global obtenido en las PSB por los estudiantes de tercero de bachillerato durante los años lectivos 2014-2015 y 2015-2016. En los casos analizados, existe al menos una UE de la Costa, la Sierra y la Amazonía.

He estructurado el libro de la siguiente manera: en el capítulo 1 se contextualiza las trayectorias de las políticas educativas en Ecuador desde 1980 hasta 2017. Divido esta etapa en tres momentos: un período de transición

entre la reforma por el acceso a las políticas de calidad, que corresponde a la década de los ochenta hasta 1992; un segundo momento, en el que las políticas de calidad fueron fundamentales y desplazaron a la reforma por el acceso, entre 1992 y 2006; un tercer período en que la educación pasa a ser uno de los temas centrales de política pública, el Estado retoma las políticas de cobertura y profundiza la reforma por la calidad educativa durante el gobierno de Rafael Correa (2007-2017). Concluyo el capítulo con una comparación de los principales resultados alcanzados por la política pública en los períodos 1992-2006 y 2007-2017.

En el segundo capítulo debato sobre las desigualdades educativas y demuestro la necesidad de contar con un marco analítico amplio que permita establecer las múltiples relaciones entre los factores extraescolares y los procesos pedagógicos en el estudio de tales desigualdades. Discuto el enfoque de capacidades, propuesto por Amartya Sen. Por último, diseño un marco metodológico para el análisis, a partir de un modelo en el que recojo el proceso de transformación de las dotaciones en capacidades y en funcionamientos y la influencia que este proceso recibe tanto del contexto social como de la agencia y los valores socialmente construidos.

Entre el capítulo 3 y el capítulo 6 expongo los resultados de la investigación en la que se basa este libro. En el capítulo 3 presento el contexto social de las cuatro UE observadas. Abordo las trayectorias institucionales de estas UE, el ambiente social en el que se desenvuelven el estudiantado y los principales problemas que enfrentan en su entorno escolar. Concluyo el capítulo con una primera aproximación a las desigualdades entre UE dadas por el contexto social.

En el capítulo 4 abordo las dotaciones de las UE estudiadas: físicas, financieras, humanas y sociales, y presento los principales hallazgos sobre la perpetuación de las desigualdades entre UE. En el capítulo 5 analizo el proceso de generación de capacidades en las cuatro UE y su rol en la perpetuación o superación de las desigualdades dadas por el entorno social y las dotaciones con las que cuentan las UE. Este análisis se basa en la dinámica pedagógica practicada en las aulas y el carácter de la relación entre docentes y estudiantes, para concluir con una revisión de las principales desigualdades observadas en términos de generación de capacidades.

En el capítulo 6 reflexiono sobre los funcionamientos, entendidos como la posibilidad real de conducir la vida que se ha escogido. Parto de las realizaciones efectivamente alcanzadas por los y las estudiantes durante su proceso de escolarización, para luego indagar sobre sus expectativas con respecto al futuro. Cierro el capítulo examinando las principales desigualdades encontradas en el ámbito de los funcionamientos y un recuento de las desigualdades encontradas en los otros ámbitos del análisis: el contexto social, las dotaciones y las capacidades.

En esta obra muestro la relación existente entre violencia y desigualdad social y develo cómo la pedagogía de la violencia incide en la producción de nuevas marcas de exclusión y amplía las desigualdades presentes en los contextos sociales del estudiantado. Los contextos de violencia impiden y minan la generación de capacidades. También presento los límites de una política pública que al dejar de lado el reconocimiento a las diferencias culturales profundizó algunas de las brechas de desigualdad históricas en Ecuador. Condensó estas reflexiones en las conclusiones del libro.

Recojo muchas historias de jóvenes cargados de sueños, esperanzas, anhelos, aunque también de sufrimiento, frustración y dolor. Acompañar a estos maravillosos seres humanos fue una aventura apasionante, espero que quienes lean este libro puedan disfrutarla con la misma intensidad con la que fue vivida. Aspiro a que las voces de estos jóvenes, hombres y mujeres, nos permitan enfrentar las enormes injusticias que anidan en los sistemas educativos latinoamericanos y generan las enormes brechas que nos separan entre seres humanos.

Capítulo 1

Las políticas educativas en Ecuador de 1980 a 2017

Históricamente, la problemática educativa en Ecuador puede ser analizada en tres grandes períodos. Un primer período (siglo XIX y principios del siglo XX), asociado al rol de la educación en la construcción del Estado nacional. Un segundo período (1950-1980), en el que el acceso a la educación se consideró el principal problema educativo y se estructuró la reforma por la cobertura. Un tercer momento en el que ya no se concibe al campo educativo como un aspecto “funcional” a las preocupaciones sociales externas a la educación y se configura la problemática educativa desde la perspectiva propia del campo (1980 hasta la actualidad).

En los albores de la República, la educación fue considerada uno de los instrumentos que podía cohesionar la nación, por su capacidad de generar sentidos comunes e identidades compartidas. El tema fundamental fue el de institucionalizar un sistema de educación. El debate se centró en la legitimidad de los agentes educativos del Estado o de la Iglesia (Minteguiaga 2014, 138).

Aunque en Ecuador se pueden encontrar antecedentes para la reforma por el acceso a la educación desde la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, durante los gobiernos de García Moreno y Eloy Alfaro, estas políticas aún estuvieron ancladas a la necesidad de sentar las bases para la unificación nacional y a la disputa de si la educación pública debía ser confesional o laica. Es recién a mediados del siglo XX, cuando la reforma por la cobertura se constituye en el problema principal de la política pública educativa, ligado al naciente proceso de modernización del país y a

su vinculación con el capitalismo mundial. La problemática fundamental pasa a ser la incorporación del país al sistema capitalista, con la consiguiente necesidad de modernizar las viejas estructuras de corte feudal e incorporar a las grandes masas poblacionales en calidad de “ciudadanos”, de ahí que el acceso adquiera centralidad en el campo de la política educativa. En tal contexto, se empieza a considerar a la educación uno de los mecanismos de movilidad social ascendente y el Estado inicia una fuerte inversión en el campo educativo (Minteguiaga 2014, 139).

Carlos Arcos (2008, 34-8) distingue tres momentos en la reforma por el acceso a la educación en Ecuador. El primero, liderado por el gobierno de Galo Plaza (1948-1952), que se enfocó en la ampliación de la cobertura de la educación primaria, con especial énfasis en las áreas rurales, con el fin de evitar la migración campo-ciudad. En este período se impulsó el proceso de formación de los maestros rurales, la educación técnica y se construyó infraestructura escolar.

El segundo momento corresponde a políticas educativas de la Junta Militar de Gobierno (1963-1966). Estas impulsaban la integración de la educación al desarrollo económico y social, mediante la creación de un sistema que atendiera a todos los segmentos de la población. Con ello se buscaba eliminar la injerencia de la izquierda en la universidad ecuatoriana. Como temas críticos se planteó el aumento de la infraestructura escolar y la capacitación docente. La supervisión escolar fue reorganizada y nuevos procedimientos para el reclutamiento de maestros fueron implementados. Con el apoyo de la ONG internacional CARE, se impulsó el programa de alimentación escolar y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) apoyó la elaboración de materiales didácticos para la educación primaria. La reforma educativa formó parte de un proyecto más amplio inscrito en un plan decenal de desarrollo, se impulsó la reforma agraria y se promovió la sustitución de importaciones. Todas estas políticas aspiraban desarrollar al país mediante la transformación de la estructura agraria nacional.

El tercer momento de la reforma educativa por el acceso se dio con el gobierno nacionalista de las Fuerzas Armadas (1972-1979), en el marco de las políticas de desarrollo e industrialización que consolidaron las

tendencias presentes desde 1950, aunque con mayor financiamiento por los recursos que recibía el Estado de la exportación petrolera. Estos recursos fortalecieron la autonomía del Estado y su proyecto modernizador antioligárquico. En ese momento también se otorgó gran relevancia a la educación primaria, la ampliación de la infraestructura, el reclutamiento y la capacitación docente.

Con el retorno a la democracia en 1979 se continuó con la reforma por el acceso. Se estableció que el 30 % del presupuesto del Estado se destinaría a la educación y se amplió el principio de la gratuidad. En 1983, se aprobó una nueva ley de educación que sintetizaba el proceso de reforma orientada a la cobertura.

La reforma para incrementar el acceso a la educación fue crucial en la democratización del país y la generación de un proceso de movilidad social de grupos medios urbanos que vivían en pequeñas ciudades y pueblos de provincia. Además, fortaleció la integración de los diferentes niveles del sistema educativo. Los mayores logros se consiguieron entre 1974 y 1982, en el contexto del *boom* petrolero. Sin embargo, durante estos años, la reforma por el acceso fue altamente centralizada, con limitada participación de los niveles subnacionales de gobierno y de otros actores del sistema educativo; fortaleció a la burocracia del Ministerio de Educación y al gremio de maestros y tuvo serias limitaciones para llegar a la población rural, indígena, afroecuatoriana y a la población más pobre (Arcos 2008, 40; Minteguiaga 2014, 29).

En este proceso, se generaron algunos planteamientos que fueron retomados en el siguiente período. El más importante fue la organización de la oferta educativa en un sistema de nuclearización, planteado en el Plan Integral de Transformación y Desarrollo (1973-1977), elaborado por la Junta Nacional de Planificación (Junapla), durante la dictadura militar. El “sistema de nuclearización educativa”, consistía “en la asociación técnica-administrativa y social de planteles ubicados en una misma área, en torno a uno central, con características demostrativas para las demás unidades del núcleo” (Junapla 1972, 412). Como estrategia se propuso iniciar el programa en las áreas rurales, para luego ir ampliándolo a las ciudades. La nuclearización educativa constituyó el antecedente directo de

las “redes escolares” (Minteguiaga 2014, 30), uno de los núcleos centrales de la reforma posterior.

El tercer período, en el que se configura el ámbito educativo como un campo con características y necesidades propias inició a mediados de los ochenta. Esta fue una década marcada por la crisis de la deuda y el posicionamiento del neoliberalismo¹ como marco dominante para la generación de políticas públicas en el mundo entero. En el siguiente acápite se analizará la política educativa durante este período en Ecuador.

Las políticas educativas en Ecuador durante el período 1980-2006

Dentro de este período se pueden diferenciar dos momentos: 1) la década de los ochenta, en la que empieza a configurarse la problemática de la calidad, sin constituirse, aún, en un ámbito independiente de la política pública, pues todavía permanece subordinada al problema de la cobertura; 2) la larga década de los noventa que se extiende desde 1992 hasta 2006, cuando la calidad educativa se volvió el elemento central en el debate, desplazando al acceso como problema principal del ámbito educativo.

El primer momento puede ser definido como un período de transición entre la primacía que ocupó, en el período anterior, la cobertura educativa y el emergente debate sobre las reformas vinculadas a la calidad. Durante la década de los ochenta la calidad estuvo vinculada con la necesidad de formar “recursos humanos” para el desarrollo económico, con la igualdad de oportunidades y con la democratización del acceso a la educación (Minteguiaga 2014, 140). El período concluye con la presidencia de Rodrigo Borja (1988-1992), con dos hitos importantes: la

¹ Entiendo al neoliberalismo como el conjunto de políticas públicas dirigidas a la desregulación de los mercados, los capitales y las relaciones laborales, que promueven la mínima intervención del Estado en la economía, la privatización y el ajuste fiscal. En el ámbito simbólico han generado la preponderancia de lo individual sobre lo colectivo y la valoración de lo privado en detrimento de lo público.

realización de la última campaña nacional para erradicar el analfabetismo y la institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe (Arcos 2008, 37-8).

La institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe

Después de varios años de lucha por parte de las organizaciones indígenas de Ecuador para contar con una educación en sus propios idiomas y que fomentara su identidad cultural, en 1988 el gobierno de Rodrigo Borja institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como un sistema educativo dentro del Estado. Para ello, en 1989 creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), manejada y administrada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie). Se trata de la primera incursión del movimiento indígena en la estructura del Estado ecuatoriano y de la primera política pública dirigida, explícitamente, hacia los indígenas, en tanto grupo culturalmente diferenciado (Guerrero y Ospina 2003, 177).

Para ese entonces, las escuelas bilingües contaban ya con una larga trayectoria de vida, fruto del esfuerzo de los pueblos y organizaciones indígenas, sin apoyo del Estado. Las primeras escuelas bilingües datan de 1945 y fueron promovidas por la Federación Ecuatoriana de Indios, la Alianza Femenina Ecuatoriana y el Partido Comunista. En los años cincuenta y sesenta, se crearon nuevas escuelas rurales apoyadas por la Misión Andina del Ecuador. En 1979, el advenimiento de la democracia hizo posible el involucramiento del Estado ecuatoriano en los procesos educativos indígenas, después de siglos de silencio y omisiones al respecto. Así, en la Constitución de 1978, por primera vez en la historia ecuatoriana, se reconocen las lenguas indígenas. Un año después, el Estado emprendió una campaña de alfabetización en lenguas nativas para indígenas, calificada por Guerrero y Ospina (2003, 174) como “el más formidable y masivo proceso de formación de dirigentes indígenas que conozca la historia del siglo XX”.

La creación de la Dineib, a criterio de Martín (2017, 48-53), supuso la instauración de un ministerio de educación paralelo, que dio a la dirigen-

cia indígena la oportunidad de diseñar su propio currículo y metodología. Sin embargo, la política no estuvo acompañada de los recursos necesarios para su desarrollo, de hecho, el único aporte del Estado para el proceso fue la contratación de maestros y maestras. Muchas escuelas se pusieron en marcha por el apoyo de la cooperación internacional, con un Estado ausente del proceso. En ningún momento se planteó incorporar los saberes y las cosmovisiones indígenas al sistema educativo nacional, sino crear una educación “para indígenas”. Es decir, se trató de una apuesta por un modelo multicultural, mas no intercultural, aunque “al menos supuso el reconocimiento de las culturas indígenas en pie de igualdad, si bien en un nivel más simbólico que material” (Martín 2017, 59).

La institucionalización de la EIB fue vivida por las comunidades indígenas como un proceso de pérdida de autonomía y burocratización, ya que las comunidades dejaron de tener potestad para seleccionar y remover docentes, quienes pasaron a depender del Estado y perdieron liderazgo dentro de sus comunidades. Sin embargo, la EIB contribuyó en la sostenibilidad y estabilidad del sistema al brindarle reconocimiento legal, financiamiento para los salarios de los educadores y formación docente (Granda 2017, 122-39).

La implementación del nuevo modelo de EIB, sin políticas públicas que apoyaran su fortalecimiento, fue un largo proceso. Recién en 1993, después de cinco años del reconocimiento de la EIB por parte del Estado, se aprobó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib). Pese a todo el trabajo que se desplegó para la capacitación en la aplicación del modelo, este nunca llegó a concretarse en la enseñanza diaria, debido a su carácter macro, que no contemplaba la planificación microcurricular. En 2004, 11 años más tarde, la ONG CARE diseñó la planificación microcurricular para la nacionalidad kichwa, sin apoyo del Estado (Granda 2017, 141-2).

El desplazamiento del debate sobre el acceso

Entre 1990 y 2006, las políticas de acceso a la educación fueron casi olvidadas. Los datos sobre tasas netas de matrícula tanto en educación primaria como secundaria dan cuenta de ello. Entre 1990 y 2001, la tasa neta de asistencia primaria se redujo un punto porcentual pasando de 90 %

a 89 %. Lo mismo ocurrió con la tasa neta de asistencia a la secundaria, que se redujo dos puntos en el mismo período, pasando de 45 % a 43 % (Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia 2012, 135-6). El debate sobre la calidad educativa tuvo primacía en este período.

De acuerdo con Casassus (1999), el peso que se dio al concepto de calidad educativa a partir de la década de los noventa, se debió a que la educación para el desarrollo económico y la integración social adquirió centralidad a escala global. Así se justificaron las reformas en tanto medios para “adaptar el sistema educativo a los cambios tecnológicos y a los requerimientos de la economía global” (Gorostiaga y Ferreira 2012, 336). El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros organismos internacionales multilaterales, jugaron un rol importante en el diseño, financiamiento e implementación de la política educativa, mediante las condicionalidades que establecieron para el endeudamiento público y para otorgar donaciones a varios programas en la región (Esteves 2008, 12-3; Arcos 2008, 45-6).

Las intervenciones públicas se basaron en un diagnóstico que señalaba las limitaciones de las políticas de acceso frente a los temas de la calidad de los aprendizajes. Este diagnóstico cuestionaba el bajo acceso a la educación de los sectores tradicionalmente excluidos del sistema, la ineficiencia de la inversión en educación, expresada en las altas tasas de deserción escolar y los bajos niveles de aprendizaje de los y las estudiantes. Se atribuyó la mala calidad de la educación a una estructura burocrática, jerárquica, centralizada e ineficiente que no tomó en cuenta a la escuela, por lo que las soluciones se centraron en volver la mirada hacia esta, dejando de lado la noción de sistema. El discurso sobre la calidad de la educación se configuró en torno a la gestión escolar (Minteguiaga 2014, 133-4; Arcos 2008, 46).

Los proyectos financiados por la banca multilateral y por organismos internacionales respondieron a una comprensión común de la problemática educativa y de las soluciones para resolverla. Ninguna de estas iniciativas se ancló a la estructura institucional del Ministerio de Educación, por el contrario, crearon unidades ejecutoras que debilitaron la rectoría del ministerio e implantaron una institucionalidad paralela. Ninguna intervención se ocupó de la educación media; los esfuerzos se centraron en la educación

básica y dentro de ella en algunas escuelas fiscales² seleccionadas, en el marco de una estrategia de focalización de las acciones hacia los sectores considerados “más vulnerables”. Ningún proyecto tuvo un alcance nacional, siempre fueron pensados como iniciativas “piloto”, sin sostenibilidad, ni institucionalización en la estructura ministerial. Los proyectos tuvieron muchas dificultades de ejecución que los retrasó, de modo que los recursos no se pudieron utilizar para los fines previstos (Minteguiaga 2014, 133; Arcos 2008, 49).

Uno de los principales ejes de la política educativa fue la reforma institucional, que tuvo en la llamada “descentralización educativa” uno de sus objetivos; esta medida comprendía la transferencia de competencias a las escuelas para la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, de manejo del personal y de los recursos financieros y físicos. Esta transferencia brindaba mayor autonomía a las escuelas e incentivaba la participación de la comunidad y la familia en el proceso educativo (Esteves 2008, 13).

La descentralización educativa fue considerada uno de los medios para resolver los problemas de la calidad. El énfasis en el modelo organizativo dejó de lado los temas de fondo en la problemática educativa, por ejemplo, las propuestas pedagógicas. Cómo funcionar primó sobre qué hacer y para qué se quería transformar la educación. Se retomó la propuesta de “nuclearización” de la década de los setenta y se la rebautizó con el nombre de “redes escolares”, a las que se pretendía dotar de mayor autonomía (Minteguiaga 2014, 133-4).

En 1992, se introdujo en este esquema de gestión las “Pruebas Aprendo” para medir los logros académicos en lenguaje y matemáticas, por ser consideradas las áreas básicas. Fueron aplicadas en cuatro ocasiones entre 1996 y 2000. El sistema de medición de logros estuvo acompañado por una propuesta de supervisión y de fortalecimiento del sistema estadístico del sector. Con la introducción del sistema de evaluación, se pasa a definir a la calidad educativa como “el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los planes y programas vigentes, en tanto que los logros

² En Ecuador se denominan escuelas o colegios “fiscales” a los establecimientos de educación pública.

escolares se determinan por el dominio que alcanzan los alumnos en las destrezas cognitivas fundamentales para cada asignatura examinada” (Fabara 2003, 304). Paradójicamente, el proceso de evaluación tampoco estuvo a cargo del Ministerio de Educación, sino que fue diseñado e implementado por las unidades ejecutoras. “Es el proyecto, con sus equipos expertos, el que funciona como espacio de definición de políticas para el sector” (Minteguiaga 2014, 46).

En 1998, el programa Redes Amigas profundizó aún más el esquema de descentralización educativa e incorporó la descentralización pedagógica al esquema inicial de autonomía administrativa y financiera. En el ámbito financiero promovió el aporte económico de las familias, comunidades y organizaciones a través de la gestión de proyectos educativos por parte de distintas instituciones de la “sociedad civil”, que incluía a las empresas privadas. Las partidas para el financiamiento de los docentes, también se descentralizaron y los fondos para el funcionamiento de las redes educativas no pasaron por el Ministerio de Educación, sino que les eran asignados directamente, a través de una nueva instancia: las coordinaciones del programa. Con estos cambios, se consolidó aún más el proceso de debilitamiento del Ministerio de Educación, pues muchas de sus funciones pasaron a ser competencia de las redes educativas (Minteguiaga 2014, 54-6, 61-2).

La institucionalidad de la EIB también se debilitó con estas reformas. La Dineib dejó de intervenir en los procesos de selección y remoción de docentes, lo que pasó a ser una competencia de los Gobiernos de las Redes Escolares que, en muchos casos, tomaban sus decisiones sin apego a criterios educativos, un ejemplo de ello fue la selección de docentes por motivos de parentesco (Granda 2017, 151-3).

Durante el gobierno del presidente Gustavo Noboa (2000-2003) se intentó descentralizar la educación hacia los municipios, sin embargo, este proceso no se concretó debido a la falta de interés de los gobiernos locales por asumir estas competencias. No obstante, algunos municipios y consejos provinciales, frente al abandono del Estado central hacia el sector educativo, apoyaron en la construcción de infraestructura escolar, equipamiento, contratación de maestros y entrega de textos escolares en el período 2000-2006 (Segovia y Andrade 2016, 30).

En 1999, el Estado creó el programa de alimentación escolar con financiamiento del Programa Mundial de Alimentos (PMA) y del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El programa amplió su cobertura hasta 2004, año en el que estas organizaciones dejaron de financiarlo y pasaron a administrar sus recursos (Segovia y Andrade 2016, 28).

Con el apoyo de Unesco y Unicef se diseñó, a través de una consulta nacional, un nuevo currículo para la educación básica enfocado en el desarrollo de destrezas, que fue oficializado en 1996. Este se organizó por áreas de aprendizaje y ejes transversales (educación en valores, interculturalidad y educación ambiental). Las principales limitaciones de esta reforma fueron: la falta de articulación entre niveles educativos, la falta de precisión sobre los conocimientos a alcanzar en cada año de estudio y la falta de criterios e indicadores de evaluación. En 2001, se establecieron lineamientos curriculares para el bachillerato (Segovia y Andrade 2016, 29).

Siguiendo la tendencia de las políticas en América Latina, Ecuador disminuyó la inversión en el sector educativo, lo que provocó que los currículos y la pedagogía se desactualizaran, que cayeran los salarios de maestros y maestras, y que el acceso al sistema educativo se viera restringido. Entre 1990 y 2000, el analfabetismo apenas se redujo un punto porcentual, la tasa de matrícula para primaria se mantuvo estancada alrededor del 90 % y la matrícula secundaria decreció. La clase media abandonó la educación pública y buscó mayor calidad en los establecimientos particulares. Se agudizaron las inequidades entre el campo y la ciudad. La población indígena, la afroecuatoriana y la urbana en situación de pobreza mostraron los menores porcentajes de matrícula en todos los niveles educativos (Gorostiaga y Ferreira 2012, 365; Arcos 2008, 41-3). La paralización de actividades educativas del sistema público fue común durante el período y se vivió un constante enfrentamiento entre los gobiernos de turno y el gremio de maestros por demandas salariales (Segovia y Andrade 2016, 30).

El período reflejó la debilidad estructural del Estado en general y del Ministerio de Educación en particular. No existió un proyecto nacional de educación, se evidenció la desarticulación entre niveles educativos y entre las distintas entidades encargadas de la política social, que se convirtió en la cenicienta de la política económica (Segovia y Andrade 2016, 30).

Frente al abandono del Estado hacia el sector educativo, la sociedad civil generó una serie de iniciativas: en 1992 el “Primer Acuerdo Nacional Educación Siglo XXI”, en 1996 suscribió el segundo acuerdo y en 2004, el tercero. Estas iniciativas fueron los antecedentes del Plan Decenal de Educación (Segovia y Andrade 2016, 27). En 2006 el pueblo ecuatoriano aprueba, vía referéndum, el Plan Decenal de Educación, con las siguientes políticas: 1) universalizar la educación inicial y básica; 2) aumentar la cobertura del bachillerato al 75 %; 3) erradicar el analfabetismo y fortalecer la educación de adultos; 4) mejorar la infraestructura y el equipamiento educativo; 5) mejorar la calidad y la equidad de la educación e implementar un sistema de evaluación educativa y de rendición de cuentas; 6) revalorizar la profesión docente, al mejorar la capacitación a profesores, su desarrollo profesional y asegurar buenas condiciones laborales que permitan mejorar la calidad de vida de los maestros y las maestras; 7) incrementar anualmente el presupuesto público para la educación en un 0,5 % del PIB, hasta alcanzar el 6 % (Ministerio de Educación 2016b).

Las políticas educativas del período 2007-2017

El gobierno del presidente Correa decidió enfrentar las dos dimensiones de la desigualdad educativa: el limitado e inequitativo acceso a la educación y la baja calidad de la misma. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación, estos problemas se expresaban en: 1) el bajo presupuesto público para la educación; 2) un marco normativo desactualizado que no estaba acorde con las necesidades educativas del país; 3) la mercantilización y privatización de facto de la educación; 4) el déficit y las malas condiciones de la infraestructura educativa; 5) la irracional distribución de la infraestructura educativa en los territorios; 6) un currículo irrelevante; 7) la ausencia de estándares de calidad educativa; 8) la falta de un sistema de evaluación educativa; 9) la inexistencia de mecanismos de rendición de cuentas; 10) la devaluación de la profesión docente (Cevallos y Bramwell 2015, 329).

Con base en este diagnóstico y en el marco del Plan Decenal de Educación, que había sido aprobado en referéndum al finalizar el gobierno de Alfredo Palacio (2005-2006), se diseñó un plan de transformación del sistema educativo con tres grupos de políticas: el primero destinado a recuperar la rectoría del Estado en el sistema escolar, el segundo dirigido a universalizar el acceso a la EGB e incrementar la matrícula de la educación media, el tercero tendiente a mejorar la calidad de la educación. De este modo, el Estado retomó el acceso a la educación en cuanto objetivo central de la política pública y consideró a la reforma institucional un medio fundamental para alcanzar los resultados planificados tanto en el ámbito de la cobertura como en el de la calidad.

En el ámbito institucional se impulsó una reforma normativa, cuyo fin era recuperar la autoridad del Estado sobre el sistema educativo y fortalecer la educación pública. La reforma normativa tuvo tres hitos fundamentales: a) la aprobación de la Constitución de la República en 2008; b) la promulgación de la LOEI en 2011; y c) la promulgación del reglamento de la LOEI en 2012.

En la Constitución ecuatoriana la educación constituye un derecho y una prioridad de la política pública que garantiza “la igualdad y la inclusión social” y es “una condición indispensable para el Buen Vivir” (Constitución de la República del Ecuador 2008, art. 26). En el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, el conocimiento es considerado en relación con la libertad individual, con la libertad social y con la emancipación del pensamiento. En este documento se considera que el conocimiento es un instrumento para vivir y convivir bien (Senplades 2013a, 160).

La LOEI promulgada en 2011 extendió el período de educación obligatoria a 13 años y creó el Bachillerato General Unificado (BGU), con lo que se dejó atrás un sistema de especialización temprana. Hasta el año 2010, en Ecuador existían cinco tipos de bachillerato con distintas modalidades y currículos, lo que generaba desiguales oportunidades educativas a la población. La mayor parte de los currículos no se había reformado desde la década de los setenta, y no respondía a las realidades y necesidades actuales de formación (Cevallos y Bramwell 2015, 344).

Con la creación del BGU, la oferta educativa en bachillerato se divide en: bachillerato en Ciencias y bachillerato Técnico. En ambas modalidades, los y las estudiantes reciben una formación general en ciencias de 90 horas semanales durante tres años. En el bachillerato en Ciencias, cada UE puede elegir 15 horas semanales adicionales y 15 horas de materias optativas, de acuerdo con la identidad institucional del establecimiento. Mientras que, en el bachillerato Técnico existen 45 horas semanales adicionales al tronco común para el desarrollo curricular de la especialización técnica de la institución. Es decir, los y las estudiantes de los colegios técnicos reciben una hora adicional de clases por día, un total de 15 horas adicionales de formación (Ministerio de Educación s.f., 35).

La LOEI establece tres niveles de educación preuniversitaria: la educación inicial, la EGB y el bachillerato. La EGB y el bachillerato son obligatorios, mientras que la educación inicial es opcional. Se establece además un sistema para aquellos estudiantes que requieren de educación especial y otro sistema para los adultos que no lograron completar su escolaridad obligatoria (educación popular). La ley reconoció al sistema de EIB como parte del sistema nacional de educación, para asegurar que los pueblos indígenas reciban educación en su propio idioma y contexto cultural (Cevallos y Bramwell 2015, 331-2).

Los cambios promovidos en la EIB implicaron la desarticulación del sistema que había operado en el país desde 1988. Este proceso tuvo un antecedente en el Decreto Ejecutivo 1585, del 18 de febrero de 2009 que abolió la autonomía de las organizaciones indígenas para elegir a las autoridades de la Dineib, contratar profesores y diseñar los currículos. Las justificaciones gubernamentales sobre estas decisiones se basaron en la consideración de que el sistema de EIB no respondía a la política nacional educativa, sino a la Conaie, sin tomar en cuenta que “en el día a día, todos los funcionarios de la Dineib tenían que ser reconocidos y ratificados por el ministro de turno para comenzar con su gestión” (Granda 2017, 164-5).

La decisión gubernamental generó una serie de protestas por parte de la Conaie. Tras un proceso de diálogo, el gobierno promulgó, el 29 de diciembre de 2009, el Decreto Ejecutivo 196, en el que se derogó el Decreto Ejecutivo 1585 y se recogió la propuesta de la Conaie de que las

autoridades de la EIB fueran elegidas por concursos de méritos y dejaran de ocupar puestos de libre nombramiento y remoción por parte del ministro o la ministra de Educación. Con el nuevo decreto el Estado creó la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, solo de carácter consultivo y cuyos representantes no eran elegidos por las organizaciones indígenas, sino por el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, instancia estatal perteneciente a la Función de Transparencia y Control Social, creada en la Constitución de 2008. También con este nuevo decreto se estableció la prohibición de elegir directores y directoras nacionales o provinciales de la EIB a quienes hubieran: 1) ejercido el cargo por dos períodos, 2) recibido sanciones por desacato a la autoridad, 3) participado en la paralización inconstitucional del servicio público educativo (Martín 2017, 54-6; Granda 2017, 164-6).

Tales cambios supusieron dejar “a las organizaciones indígenas sin ninguna capacidad de decisión e injerencia sobre la educación intercultural bilingüe” (Granda 2017, 164). Este proceso se profundizó con la promulgación de la LOEI en 2011, que creó un único Sistema Nacional de Educación Intercultural en el que se debía transversalizar la interculturalidad (LOEI 2011) e implicaba una articulación equilibrada de los saberes indígenas, “nacionales” y universales en los currículos; sin embargo, en las reformas curriculares que siguieron a la promulgación de la ley, no se produjo esta articulación, por el contrario, la EIB tuvo que asumir las mallas curriculares propias de la otrora educación “hispana” (Rodríguez 2018, 220).

La LOEI reconoció las especificidades culturales de los pueblos indígenas al establecer un nivel microcurricular adaptado a las particularidades geográficas, ambientales, lingüísticas y socioculturales de cada pueblo y nacionalidad indígena (LOEI 2011, art. 92; Rodríguez 2018, 228). Además, estableció que el sistema de EIB rigiera en las zonas de población indígena, donde la principal lengua de instrucción debe ser el idioma materno de los pueblos indígenas que viven allí y la segunda lengua el español, en tanto idioma de relación intercultural (LOEI 2011, art. 81, literal b). Pese a la existencia de estas disposiciones en la LOEI, varias investigaciones sobre la EIB (Granda 2017; Martín 2017;

Rodríguez 2018) constatan que el español continuó siendo el idioma principal de enseñanza y la microplanificación curricular no siempre recoge las particularidades de los pueblos indígenas.

Otro aspecto de la LOEI relacionado con los pueblos indígenas que no llegó a implementarse fue la disposición de que en las UE del sistema nacional se incorporara, progresivamente, en la malla curricular, la enseñanza de al menos un idioma ancestral (art. 6, literal I). Ninguna UE del antiguo sistema hispano ha adoptado la enseñanza de una lengua ancestral por no ser obligatoria, mientras que la enseñanza del inglés es obligatoria dentro del currículo educativo de EGB y del bachillerato (Rodríguez 2018, 220, 230).

Por una parte, la falta de operativización de los mandatos de la ley que propiciaban la interculturalidad del sistema y promovían políticas de reconocimiento se debió, en gran medida, a que en el reglamento de la LOEI desapareció el concepto de especificidad y la acción positiva de la EIB (Martín 2017, 57), lo que reflejó la falta de voluntad política para fortalecer la EIB. Por otra parte, el Ministerio de Educación dispuso que la EIB trabajara con los textos escolares de la educación hispana, lo que supuso dejar de lado el Moseib y los textos escolares que se elaboraron para propiciar su implementación (Granda 2017, 172).³ De este modo, los cambios normativos significaron a la larga “la subsunción del sistema de educación intercultural bilingüe en el sistema hispano” (Granda 2017, 171).

La promulgación de la LOEI generó un cambio en las políticas de los Planes Nacionales de Desarrollo del período, en relación con la EIB. Así, el PND 2007-2010 tenía una política de fortalecimiento de la EIB, el PNBV 2009-2013 reedita esta política y añade la interculturalización de la educación (Senplades 2007, 108; 2009a, 172), mientras que, en el PNBV 2013-2017, esta política se transforma en: “impulsar el diálogo intercultural como eje articulador del modelo pedagógico y del uso del espacio educativo” (Senplades 2013a, 172).

La reforma normativa, cuyo objetivo fue la reconfiguración del rol del ministerio en tanto rector de las políticas educativas y no como un simple

³ Los textos escolares que se elaboraron para la implementación del Moseib se denominaron “Kukayos pedagógicos”. *Kukayo* en kichwa significa fiambre.

administrador del sistema, se complementó con la promulgación de un modelo desconcentrado de gestión educativa organizado en nueve zonas, 140 distritos y 1142 circuitos educativos y con el incremento de 83 % del presupuesto asignado a la educación en el período 2006-2016 (Cevallos 2015; Senplades 2017c). El presupuesto para la educación pasó del 2,3 % del PIB en 2006, al 4,2 % en 2016. En valores absolutos, la inversión en educación se duplicó en el período 2007-2016, pues pasó de 51 millones USD (dólares americanos) en 2007 a 102 millones USD en 2016. Sin embargo, no se cumplió con la meta de alcanzar el 6 % del PIB establecida en la Constitución de 2008 y en el Plan Decenal de Educación. El año en que se registró mayor inversión fue el 2013, cuando alcanzó el 5 % del PIB (Senplades 2017c).

A diferencia del modelo de gestión anterior que contemplaba dos niveles de gestión: el central y el provincial, el nuevo modelo contempla cuatro niveles distintos con atribuciones diferenciadas: el central, el zonal, el distrital y el circuital. El nivel central es el encargado de la rectoría, planificación, regulación y control de la educación. El nivel zonal, por su parte, es el encargado de la definición de la planificación y la coordinación de los distritos, y, en términos territoriales, agrupa a varias provincias. El nivel distrital asegura la cobertura y calidad necesarias en las instituciones educativas, atiende las particularidades culturales y lingüísticas, realiza los trámites y brinda atención a la ciudadanía; y, por lo general, se corresponde con los cantones. Y, por último, el nivel circuital contempla al conjunto de instituciones educativas que ofertan el servicio educativo normalmente en una parroquia (Granda 2017, 181-2).

Además de consolidar la rectoría del Ministerio de Educación sobre el sistema educativo, el principal objetivo del nuevo modelo de gestión fue “fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales” (Ministerio de Educación 2018b), pues las antiguas direcciones provinciales estaban muy alejadas de la gente y de la dinámica del día a día de la educación (Granda 2017, 182). Con el proceso de desconcentración se esperaba que los establecimientos educativos se convirtieran en el principal agente de cambio del sistema (Cevallos 2015; Cevallos y Bramwell 2015, 351-2).

Cada circuito educativo debía contar con un consejo académico elegido por las autoridades educativas locales y con un administrador o administradora del circuito. Esta persona sería nombrada por concurso de méritos y oposición, y sus funciones en el circuito irían desde los temas administrativos hasta los financieros. Además, cada UE pública debía conformar su gobierno escolar, con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa (representantes de padres y madres de familia, de la comunidad, estudiantes, docentes y directivos), quienes estarían a cargo de la participación social y la veeduría ciudadana del proceso educativo (LOEI 2011, arts. 30-1).

Si bien en la propuesta de desconcentración, los directores distritales tenían un rol fundamentalmente pedagógico, su carga administrativa era muy alta y su nivel de autonomía todavía bajo. Esta situación planteó el reto de lograr que efectivamente el rol pedagógico previsto para este nivel pudiese ser implementado (Segovia y Andrade 2016, 43, 45).

El segundo grupo de políticas incluyó a aquellas dirigidas a estimular la demanda e incrementar la oferta educativa. Su meta fue universalizar el acceso a la EGB e incrementar la matrícula de la educación media, metas que claramente contribuyen a disminuir las desigualdades, un objetivo de mayor alcance.

Para estimular la demanda se intentó aumentar la motivación de las familias para enviar a sus hijos e hijas a la escuela y mantenerlos allí, mediante acciones que ya se venían implementando en el país desde los primeros años del milenio, como: a) la eliminación de la contribución “voluntaria” de 25 USD por concepto de matrícula en las instituciones educativas públicas; b) el condicionamiento de entrega del Bono de Desarrollo Humano (BDH),⁴ que obligaba a que en las familias beneficiarias los hijos y las hijas menores de 15 años estudiaran y no trabajaran; c) la eliminación de barreras de acceso al sistema escolar, mediante la distribución gratuita de textos, uniformes y alimentación, estos últimos a quienes más lo necesitan (Cevallos 2015; Cevallos y Bramwell 2015, 337-8).

⁴ El BDH era un programa de transferencias monetarias del Estado ecuatoriano dirigido a los hogares en condiciones de pobreza, quienes recibían una transferencia de 50 USD mensuales. En 2016, 433 313 hogares recibieron el subsidio, con una inversión de 250 millones USD (Senplades 2017c).

La eliminación de la contribución voluntaria empezó a operar en 2006, durante el gobierno de Alfredo Palacio (Palacio 2007), el gobierno de Rafael Correa suprimió totalmente la contribución y controló el cumplimiento de esta disposición. La condicionalidad del BDH se implementó durante el gobierno de Lucio Gutiérrez en 2003. Durante el gobierno de Correa, esta obligación fue ampliamente difundida, aunque no se logró generar un mecanismo de control para el efecto. Mientras que el programa de alimentación escolar fue creado en 1999 durante el gobierno de Jamil Mahuad, con apoyo de la cooperación internacional. A partir de 2004, durante el gobierno de Gutiérrez, el financiamiento del programa pasó a manos del Estado ecuatoriano, aunque se mantuvo su administración a cargo del PMA y del PNUD. Durante el gobierno de Correa, el financiamiento y la administración pasan al Estado ecuatoriano y se realizan varias reformas relacionadas con los productos ofrecidos, la cobertura del programa y las modalidades (desayuno, refrigerio y almuerzo) (Segovia y Andrade 2016, 41-2). Es decir, la política de motivación a la demanda no fue nueva, sino que impulsó o refuncionalizó programas e iniciativas que existían previamente.

Con relación al incremento en la oferta, el Ministerio de Educación impulsó la creación de nuevos centros escolares, potenció la infraestructura existente sobre todo en las áreas más alejadas y menos atendidas, reorganizó la oferta educativa territorial a través del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. A su vez, el ministerio incrementó el número de maestros y maestras, aumentó sus salarios, les dio capacitación e impulsó un programa de retiro con jubilaciones dignas (Cevallos y Bramwell 2015, 332-4, 337).

En 2012, el Estado ecuatoriano diseñó un plan de reordenamiento de la oferta educativa y lo empezó a aplicar en 2013. Este contemplaba la fusión de establecimientos fiscales que no contaban con suficientes estudiantes, docentes e infraestructura. Se esperaba que los establecimientos que presentaran estos déficits fueran fusionados con establecimientos mejor equipados, con planta de docentes completa, donde se podía atender a más estudiantes. La meta fue pasar de 19 023 UE fiscales existentes en 2013 a 5189 instituciones en 2017 (Ministerio de Educación 2013) con

una “oferta educativa completa (educación inicial, educación básica y bachillerato), docentes especializados, infraestructura y equipamiento de calidad y transporte escolar en zonas dispersas” (Ministerio de Educación 2018a). El ministerio definió estándares de cobertura, equipamiento y mobiliario (Segovia y Andrade 2016, 39). Sin embargo, no se alcanzó la meta planificada, pues para 2017, existían un total de 16 213 UE (Ministerio de Educación, Registros Administrativos), lo que significa que 2810 UE fueron absorbidas por UE completas.

El proceso de reordenamiento de la oferta educativa contempló la definición de las “instituciones educativas eje”, que por sus condiciones estarían en capacidad de absorber a los estudiantes de las demás instituciones del circuito y responder a la demanda de formación de la zona. Entre las instituciones educativas eje se consideraron las nuevas Unidades Educativas del Milenio (Granda 2017, 178), que hasta abril de 2017 eran apenas 78 y 370 estaban en construcción (Senplades 2017a, 151).

Otra de las acciones emprendidas para la ampliación de la oferta educativa fue el fortalecimiento de la educación inicial, pues hasta 2007, las escuelas públicas no contaban con este nivel. La matrícula en educación inicial pasó del 18 % de la población de 3 y 4 años en 2009, al 54 % en 2016. Este notable crecimiento se debe a la ampliación de los servicios fiscales de desarrollo infantil, que pasaron de cubrir al 50 % de los niños y las niñas matriculados en 2009-2010, a cubrir al 71 % en el año lectivo 2016-2017 (Ministerio de Educación 2017a). Sin embargo, el déficit aún es significativo, ya que casi la mitad de la población en esta edad no es atendida por servicios de desarrollo infantil, lo que genera consecuencias futuras en el desempeño escolar. No se cumplió la meta del Plan Decenal de Educación que contemplaba universalizar la educación inicial.

En 2014, el Ministerio de Educación aumentó la oferta educativa especial y la formación de adultos con el programa “Siempre es Momento para Aprender” que incluía la reinserción y nivelación de jóvenes entre 15 y 24 años, con escolaridad inconclusa. El ministerio formó a maestros en educación especial e incrementó su número; impulsó un nuevo modelo de educación inclusiva que fue probado en 171 escuelas y estableció un nuevo currículo para la educación especial. Además, impulsó un programa

de alfabetización que benefició a 325 000 personas (Cevallos y Bramwell 2015, 334-336; Segovia y Andrade 2016, 39).

De este modo, durante el período 2007-2017, las políticas de cobertura educativa volvieron a la agenda pública. La política de gratuidad en la educación permitió eliminar una barrera importante de acceso al sistema educativo y universalizar la EGB. En 2013 ya no se observaban diferencias significativas de cobertura entre áreas rurales y urbanas o entre indígenas, afroecuatorianos y mestizos. En todos los niveles educativos no existían diferencias de acceso entre hombres y mujeres.

En el bachillerato la tasa de matrícula pasó del 52 % en 2007 al 72 % en 2016. Se redujo la brecha de cobertura hacia indígenas, quienes en el período 2007-2016 duplicaron su tasa neta de matrícula pasando del 28 % al 60 %. La población afroecuatoriana aumentó su tasa neta de matrícula de 35 % a 56 % y la población mestiza de 54 % a 74 % en el mismo período. Esto significa un incremento de matrícula del 38 % a escala nacional, del 114 % en indígenas, de 60 % en afroecuatorianos y del 37 % en mestizos, lo que refleja claramente un cierre de brechas en la matrícula de las poblaciones tradicionalmente excluidas del sistema educativo (Senplades 2017a, 27; INEC 2017b).

También se redujo la brecha de matrícula en bachillerato entre áreas urbanas y rurales. La matrícula neta de la población rural en bachillerato creció un 82 %, pasando del 35 % en 2007 al 64 % en 2016, casi cuatro veces más que el crecimiento de la tasa neta de matrícula urbana, que pasó del 61 % al 75 % en el mismo período (INEC 2017b). Estos datos demuestran el enorme esfuerzo que realizó el país en el período 2007-2016 para incrementar la cobertura en bachillerato.

En el período analizado, la educación pública aumentó su participación en el total de estudiantes matriculados, lo que podría dar cuenta de una mayor valoración de la población por el sistema educativo público. El porcentaje de estudiantes matriculados en UE fiscales aumentó del 69 % en 2006 al 75 % en 2016. Paralelamente, la matrícula en las UE particulares decreció en ocho puntos porcentuales, pasando del 27 % en 2006 al 19 % en 2016 (Ministerio de Educación 2017a, 2017b).

La dotación de infraestructura y equipamiento escolar fue un componente importante de la política pública de cobertura. Según reportes del

Ministerio de Educación, en el período 2007-2013 se intervinieron 7303 UE para dotarlas de equipamiento, mejorar o construir nueva infraestructura (Ministerio de Educación 2016c).

En cuanto al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, el Estado redefinió el propósito general de la educación apuntando a la igualdad de oportunidades. Paralelamente, promovió una política de revalorización de la profesión docente y de evaluación de todos los componentes del sistema educativo (Cevallos 2015; Cevallos y Bramwell 2015, 345-52). Para construir un sistema que apunte a la igualdad de oportunidades, el Ministerio de Educación reformó los currículos para EGB y bachillerato y dictó los lineamientos curriculares para la educación inicial. El ministerio elaboró textos escolares en consonancia con los nuevos currículos, adaptó 35 currículos al kichwa, creó el BGU y formuló estándares educativos de aprendizaje, de desempeño profesional (para docentes y directivos) y de gestión escolar (Cevallos 2015; Cevallos y Bramwell 2015, 345; Segovia y Andrade 2016, 39-42).

En el marco de la revalorización de la carrera docente, el Ministerio de Educación estableció mecanismos rigurosos de selección y evaluación de profesores e implementó programas de formación remedial, desarrollo profesional y becas de maestría para los y las docentes. Se creó la Universidad Nacional de Educación para la formación docente (Cevallos 2015; Segovia y Andrade 2016, 41-3; Chiriboga 2018).

La política de profesionalización docente incluyó estrategias para retener a los mejores maestros dentro del sistema: el incremento salarial,⁵ el establecimiento de un nuevo escalafón para la carrera docente con base en el mérito, mejores opciones laborales, un sistema de recategorización.⁶ El Ministerio promovió la jubilación de docentes en edad de jubilación e impulsó la campaña “Quiero ser Maestro”, que buscaba incorporar nuevos docentes a través de concursos de mérito y oposición. Estos esfuerzos

⁵ El salario de un profesor que iniciaba su carrera pasó de 396 USD en 2006 a 817 en 2012, este incremento homologó los salarios de los maestros y las maestras con los del resto de servidores públicos (Cevallos 2015).

⁶ De los docentes que aplicaron a la recategorización, el 50 % aprobó los exámenes, pero solo un 15 % fue recategorizado (Chiriboga 2018, 71).

se complementaron con el “Plan Retorno” para maestros y maestras, que intentaba retornar talento ecuatoriano que vivía en el extranjero. Estas políticas permitieron incrementar el número de docentes en el sistema educativo⁷ (Cevallos 2015; Segovia y Andrade 2016, 41-3; Chiriboga 2018).

En 2013, la normativa del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión estableció que las carreras de Medicina y Formación docente, al ser consideradas de excelencia, requerían un puntaje mínimo de 800 puntos para la postulación. Aunque la política fue presentada como una forma de “revalorizar” la carrera docente, ya que exigía que los y las estudiantes con mejores puntajes optaran para estas carreras, en la práctica significó una disminución progresiva de la matrícula en Ciencias de la educación dentro del sistema de educación superior (Segovia y Andrade 2016, 41; Fabara 2017, 54). De hecho, en ambas carreras la matrícula disminuyó en un 46 % en el período 2012-2015, mientras que el total de la matrícula en el sistema se incrementaba en un 6 % (Senescyt 2018).

En 2014, después de un proceso de evaluación de calidad llevado adelante por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) por mandato constitucional, se cerraron los institutos superiores pedagógicos, que se habían creado en 1973. El cierre de los institutos superiores pedagógicos, sumado a la disminución de la matrícula universitaria en las carreras de formación docente, provocó que no se pudiera contar con los docentes necesarios para alimentar al sistema de educación superior y que se tuviera que contratar profesionales sin formación pedagógica. Otra situación que contribuyó a la escasez de docentes para este sistema fue que la Universidad Pedagógica aún no contaba con los primeros profesionales graduados (Fabara 2017, 53-5).

El sistema de evaluación creado en 2008 impulsaba la evaluación de la gestión del Ministerio de Educación y de las instituciones educativas, del desempeño de maestros, maestras y estudiantes, y del currículo. En 2012, se creó el Instituto Nacional de Evaluación (Ineval), adscrito al Ministerio

⁷ El número de docentes en los establecimientos fiscales pasó de 119 007 en el año lectivo 2006-2007 a 149 506 en el año lectivo 2016-2017, es decir, un incremento del 26 % (Ministerio de Educación 2017a). De ellos, el 90 % contaba con nombramiento (Segovia y Andrade 2016, 41).

de Educación. El Ineval se encarga de la evaluación del desempeño de directivos, docentes y estudiantes; de la evaluación para el otorgamiento de becas de maestría a docentes y de la coordinación de las evaluaciones internacionales en las que participaba el país. A través de este instituto se fomentó la acreditación internacional de los establecimientos públicos de enseñanza media. Para el año 2015, se contaba con 209 colegios públicos acreditados y 291 se encontraban en proceso de acreditación (Senplades 2017a, 152). Como parte de estas políticas para adecuar el sistema de evaluación a estándares internacionales, Ecuador se sumó a la evaluación internacional de logros de aprendizaje impulsada por la Unesco (Serce 2006 y Terce 2013) y en 2015 empieza a participar en las pruebas PISA (Segovia y Andrade 2016, 32).

En el año 2011, con la aprobación de la LOEI, el Estado eliminó la supervisión escolar por considerarla jerárquica, centralizada y burocrática, y creó un sistema de apoyo y seguimiento a las escuelas para mejorar la calidad educativa con las figuras de auditores y asesores educativos. Los auditores se encargarían de evaluar a las escuelas y los asesores apoyarían la implementación de los cambios necesarios para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, hasta noviembre de 2017, apenas se había nombrado al 3,9 % de asesores educativos y al 15 % de auditores educativos que necesitaba el sistema para funcionar (Cevallos 2015; Cevallos y Bramwell 2015, 351-2; Segovia y Andrade 2016, 43; Chiriboga 2018, 23).

Los cambios en las políticas educativas del período 1980-2017

Entre 1980 y 2017, las políticas educativas ecuatorianas reflejan el cambio en la concepción del desarrollo que operó dentro del Estado. De una concepción del desarrollo en la que se recomendaba que las fuerzas del mercado operaran libremente, las instituciones abrazaron una concepción en la que el rol del Estado se hizo fundamental para el control de los mercados y la distribución. Esta perspectiva es más cercana a las concepciones de desarrollo humano planteadas por Amartya Sen, en las que el centro del

proceso de desarrollo es el ser humano y a los planteamientos de desarrollo endógeno neokeynesianos. En este marco, se entiende que el Estado es un agente fundamental para el cambio, que garantiza un adecuado funcionamiento del mercado cuando regula sus tendencias monopólicas y autocentradas y asegura la distribución y provisión universal de bienes y servicios públicos que permiten el ejercicio pleno de los derechos de las personas (Senplades 2009b, 5).

En el ámbito educativo se pasó de la visión del capital humano a una visión de la educación como un derecho. La noción de capital humano, dominante en economía de la educación, prioriza el concepto de la función de maximización de utilidad y parte del supuesto de que la educación es una inversión económica que generará réditos pecuniarios para el sujeto que la adquiere (rendimientos privados) y para la sociedad en su conjunto (rendimientos sociales). Esta noción económica es instrumental y considera que la educación es un factor de acceso al mercado de trabajo, de incremento de los ingresos y, por consiguiente, un elemento clave en la determinación de la pobreza. Se asigna a la escuela el papel de darle habilidades a los individuos para que obtengan mayores ingresos, quienes, en consecuencia, generarán economías más sostenibles. De este modo, los objetivos educativos se subordinan a las necesidades económicas y desaparecen aquellos relacionados con la equidad. Este pensamiento estuvo acompañado de las propuestas impulsadas por el Banco Mundial de reducir el rol del Estado en la toma de decisiones, la descentralización escolar y el aliento a las políticas de privatización (Márquez, Ruiz y Valle 2013, 360, 363-4, 370; Rivero 2000, 104-5).

En Ecuador, durante el período 2007-2017 primó la visión de la educación en tanto derecho que da soporte a la inclusión social, a la vida asociativa, a la participación, al trabajo y al empleo (Salinas 2013, 26). Una educación pertinente, con calidad, sin discriminación amplía el ejercicio de otros derechos, los cuales son indivisibles e interdependientes. Por ello se considera que la educación es un multiplicador de derechos. Además, constituye un verdadero puente entre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos sociales y culturales (Ruiz y Cruz 2013, 49).

El derecho a la educación no se restringe al acceso, sino que incluye la calidad y permanencia. También rebasa el ámbito escolar, pues implica el derecho a aprender durante toda la vida (Ruiz y Cruz 2013, 50-1, 69). La educación, al ser un derecho social de libertad positiva, requiere de la intervención del Estado para su ejercicio. La obligatoriedad abarca también a los y las estudiantes, quienes deben asistir a la escuela, y a los padres y las madres, quienes tienen la obligación de enviar a sus hijos e hijas a las escuelas (Ruiz y Cruz 2013, 60).

En Ecuador, a partir de 2007, la educación se convierte en un sector prioritario, lo que derivó en una alta inversión y en la gran cantidad de reformas e iniciativas implementadas (Segovia y Andrade 2016, 44). El objetivo de la política pública cambió y se generaron modificaciones dirigidas a reforzar el papel rector del Estado en la planificación, regulación y control del sistema educativo. Con este propósito se diseñaron instrumentos de política y normativas que crearon una nueva institucionalidad, en la que se diferencian las funciones de rectoría, de evaluación e implementación de la política pública. Los objetivos, instrumentos y ámbitos de acción en lo que respecta a la política del talento humano educativo fueron modificados, hasta alcanzar un rango de aplicación nacional, en contraposición con las iniciativas focalizadas que caracterizaron el período neoliberal. En lo que respecta al objetivo de la reforma de dotar de mayor autonomía a las escuelas en el marco del proceso de descentralización educativa, el objetivo se mantuvo, aunque cambiaron los instrumentos y el ámbito de aplicación.

Durante el gobierno de Correa, antes que descentralizar la oferta educativa, se impulsó la desconcentración del sistema, una medida que fue coherente con el objetivo de recuperar la rectoría del Ministerio de Educación. Es decir, no se transfirieron las responsabilidades educativas a los gobiernos locales, sino a dependencias territoriales del Ministerio de Educación, denominadas Distritos y Circuitos Educativos y se aseguró el financiamiento del Estado central al sistema. Sin embargo, el proceso de desconcentración no logró concluir.

La planificación territorial, concebida como microplanificación durante el gobierno de Rafael Correa, tuvo un peso significativo. Partiendo del análisis territorial, el Estado estableció zonas, distritos y circuitos, con el

fin de reconfigurar su acción territorial y fortalecer las instancias desconcentradas intermedias. En lo relacionado con el financiamiento, el Estado cambió su rol en la política educativa y garantizó la gratuidad del sistema, por lo que la inversión en educación pasó a ser mayoritariamente pública. No obstante, la política educativa mantuvo muchos de los instrumentos y estrategias de las políticas específicas que venían del período 1990-2006, por ejemplo, aquellas políticas dirigidas a incentivar la demanda (BDH y alimentación escolar).

El Estado mantuvo el objetivo de mejorar la calidad de la educación, aunque modificó los instrumentos: creó el BGU, generó estándares de calidad y creó el sistema de evaluación, con sus respectivas pruebas. También cambió el ámbito de aplicación de la política, al sistema educativo en su conjunto, con todos sus niveles y no solamente para la EGB. Las instancias públicas encargadas de implementar la política educativa abandonaron las iniciativas piloto y pasaron a ejecutar políticas de alcance nacional. En el caso del BGU cambió el objetivo mismo de la educación media, al buscar una formación general antes que especializada. Por otra parte, la introducción de un sistema meritocrático para la carrera docente rompió con un anclado sistema basado en favores y mecanismos clientelares.

Los logros en materia de cobertura son innegables en la política educativa del gobierno de Rafael Correa, la que podría ser caracterizada como una profunda política redistributiva. Sin embargo, el talón de Aquiles de la reforma impulsada fue las políticas de reconocimiento. Parafraseando a Fraser y Honneth (1999), podría decirse que el período neoliberal se caracterizó por impulsar una política de reconocimiento, sin distribución; mientras que, durante el período 2007-2017 sucedió lo contrario: se dio una amplia política distributiva, sin reconocimiento.

Pese al vacío en términos de políticas de reconocimiento de la diversidad, los pueblos indígenas y afroecuatorianos recibieron los beneficios de las políticas distributivas, al contar con mayores posibilidades de acceso al sistema educativo. Sin embargo, el sistema al que accedían era poco sensible a la diversidad. La EIB pasó a convertirse en una “TRADUCCIÓN del currículum de la Educación Nacional al kichwa” (Martín 2017, 57).

En lo sustancial, no se ha abandonado la anterior situación de dos subsistemas educativos: el hispano (para blanco-mestizos) y el bilingüe (para indígenas). Ha cambiado la forma de llamar a la realidad educativa, pero no la propia realidad educativa. Pues, en todo caso, la interculturalidad sigue siendo interpretada como una cuestión que atañe exclusivamente a los indígenas, lo que revela que no es un proyecto político nacional dirigido al conjunto de la sociedad ecuatoriana (Rodríguez 2018, 232).

Pese a que a nivel normativo se desarrolló el tema de la interculturalidad, el abismo existente entre la norma y la praxis educativa fue enorme, pues la escuela siguió resistiendo la interculturalización y se mantuvo arraigada a la pedagogía homogeneizadora del Estado, que profundiza relaciones asimétricas de poder. La pérdida de identidad lingüística y cultural son los costos que deben pagar los grupos culturalmente diversos por el acceso a la educación (Martín 2017, 55; Rodríguez 2018, 231).

La reflexión y los datos presentados en este capítulo dan cuenta de que, si bien se han operado cambios importantes en los sentidos de la política educativa en el país, se trata de un proceso inconcluso, que requiere ser evaluado a profundidad. Una primera lectura de los resultados obtenidos en el incremento del acceso al bachillerato y en la disminución de las brechas históricas existentes en el país indican que se ha avanzado en el objetivo de disminuir las desigualdades en el ámbito educativo. Sin embargo, el acceso es solamente una de las dimensiones de la igualdad educativa, que nos dice poco sobre los problemas de segmentación educativa, aspecto nodal para una reflexión comprensiva sobre la construcción de igualdad.

En este libro me enfoco en comprender el rol de las instituciones educativas en el proceso de construcción de igualdad planteado por la política educativa durante el período 2007-2017, correspondiente al gobierno de Correa. Las políticas públicas son vividas, interpretadas, creadas y recreadas tanto por la población a la que se dirigen como por los distintos agentes del sistema, que en el ámbito educativo operan en múltiples niveles hasta llegar a los y las estudiantes. De ahí la importancia que tienen en este trabajo las voces y las prácticas de los operadores y destinatarios de las instituciones escolares, que nos permiten comprender cómo se da el

proceso de generación de capacidades en los centros escolares y analizar de qué manera estos procesos contribuyen o no a superar las desigualdades de contexto que viven los y las estudiantes.

Los hallazgos de este trabajo aportan en la reflexión sobre la incidencia de los elementos subjetivos e intersubjetivos de los destinatarios de la política educativa en el análisis de las políticas públicas. Escribí este libro sobre las bases de una investigación principalmente cualitativa, así que opté por no definir de antemano una política educativa en particular, sino por reflexionar sobre cómo se vive en las escuelas la política educativa como un todo, en el que convergen múltiples percepciones y aristas. Además, no perdí de vista que en la búsqueda de la igualdad convergen las políticas de acceso y las de calidad. Los principales límites de esta entrada de análisis se ubican en su carácter sincrónico y el hecho de que al basarse en estudios de caso no permite realizar generalizaciones. Sin embargo, este proceder analítico abre el campo para nuevas preguntas de investigación que pueden ser abordadas desde perspectivas cuantitativas que permitan llegar a generalizaciones.

Capítulo 2

Cómo abordar las desigualdades educativas

La preocupación por la igualdad social y educativa es reciente en la historia de la humanidad. La idea de la igualdad de derechos apareció con la Ilustración francesa y la inglesa recién a finales del siglo XVIII. Este movimiento intelectual y político tuvo entre sus referentes a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia (1789). En esta época surgió también la idea de la educación pública, que tenía en la igualdad uno de sus principios fundamentales (Martínez Rizo 1992, 60; Rosanvallon 2012). Como afirma Dussel (2004, 4), “el *ethos* de la escuela republicana pensó la igualdad como la inclusión homogenizante de todos y cada uno de los niños y sus familias. La diferenciación por cualquier otro motivo que no fuera el de las capacidades intelectuales estaba mal vista y era condenada”.

La dicotomía igualdad/desigualdad –explicada en parte por la heterogeneidad humana (Sen 1999c)– está relacionada con la antinomia existencial entre la individualización y la participación. El ser humano participa de una sociedad, de una comunidad, esta es la base de la igualdad. Sin embargo, al mismo tiempo, vive la experiencia de la individualización, es un ser único. Por un lado, esta antinomia provoca una propensión a la solidaridad, a la vida en comunidad y a la integración; por el otro, a la separación, a la distinción y a la diferenciación (Weisskopf 1973, 164).

Esta dicotomía ha provocado que, a lo largo de la historia de la humanidad, justifiquemos las desigualdades de distintas maneras. En los tiempos

premodernos, las justificaciones respondían a la creencia de que la adscripción del individuo, ya fuera por su casta, su origen al nacer o por quienes fueran sus ancestros, era la causa de la desigualdad. Con el advenimiento del capitalismo, las sociedades occidentales reemplazaron la adscripción por el logro. La adscripción a la aristocracia fue reemplazada por la meritocracia. El mérito era el logro de aquello que la sociedad más valoraba. Las jerarquías basadas en la adscripción son más rígidas, mientras que las basadas en el mérito son más flexibles, permiten mayor movilidad social ascendente y descendente. Este cambio fue el resultado de las demandas de libertad e igualdad de la naciente burguesía. Lograr éxito económico se convirtió entonces en la justificación de las desigualdades (Weisskopf 1973, 166).

A mediados del siglo XX, un nuevo elemento fue incorporado a la justificación de las desigualdades: las credenciales educativas (Weisskopf 1973, 167, 169). De tal manera que los títulos nobiliarios premodernos fueron reemplazados por los títulos académicos. Esto provocó que la educación adquiriera una importancia fundamental para la justicia distributiva en las sociedades contemporáneas, pues mientras otros medios de adquisición de poder y riqueza perdieron importancia, la educación durante el siglo XX se convirtió en un medio fundamental para adquirir estatus y generar movilidad social (Post 1991, 249; 2011, 308).

El debate sobre igualdad educativa

La idea de igualdad educativa se fundamenta en el principio de generar arreglos sociales e institucionales para asegurar una igual consideración a todas las personas. De este modo, las instituciones educativas deben asegurar que todos y todas las estudiantes participen por igual de los bienes educativos y tengan un acceso equitativo a sus beneficios. Sin embargo, más allá de este planteamiento general, el contenido preciso del ideal de igualdad educativa es difícil de determinar. La concepción de este requiere articular tres dimensiones normativas interrelacionadas, cada una es objeto de grandes debates. La primera dimensión consiste en determinar qué tipo de igualdad deben perseguir las instituciones educativas. La segunda implica

definir los principios de distribución de los bienes educativos y justificar qué desigualdades son aceptables. La tercera dimensión implica que ninguna de estas definiciones puede abordarse independientemente del rol de la educación y su función para los individuos y las sociedades, es decir, toda reflexión al respecto debe estar abocada a determinar qué tipo de bien es la educación (Terzi 2010, 143) y bajo qué principios debería ser distribuido.

Para Walzer, la educación es un tipo particular de bien social que requiere un conjunto independiente de procesos distributivos. Esta, además de llenar un espacio intermedio entre la familia y la sociedad y un tiempo intermedio entre la infancia y la edad adulta, también permite distribuir el presente y el futuro de las personas (Walzer 2001, 209). Tales razones convierten a la educación en un bien fundamental para la justicia social. De ahí que sea necesario establecer, desde una perspectiva normativa, qué tipo de principio regirá su distribución.

Según Walzer, existen tres principios de distribución: el intercambio libre, el mérito y las necesidades. Cada principio tiene su propia lógica y esfera de influencia. Los principios de distribución de la educación se basan por una parte en la necesidad y por otra en el mérito. La necesidad alude a la igualdad simple: todos los niños y todas las niñas necesitan ser educados, por lo tanto, la provisión de educación a la niñez no puede depender de la posición social o la capacidad económica de sus familias (Walzer 2001, 213-4). Esta necesidad fue ya planteada por Aristóteles, quien al criticar la elitización de la educación en la antigua Grecia sostenía que “la educación debe ser una y la misma para todos los ciudadanos, y [...] el cuidado de ella debe ser asunto de la comunidad y no de la iniciativa privada” (Aristóteles 1989, 263). Sin embargo, el debate se complejiza si consideramos que la necesidad no es el único criterio de distribución del conocimiento, pues el interés y la capacidad entran también en juego (Walzer 2001, 213-4).

Walzer argumenta que si bien la educación democrática empieza con la igualdad simple, esta “es totalmente inadecuada una vez que lo fundamental ha sido asimilado y logrado el fin común. Posteriormente, la educación debe configurarse en arreglo a los intereses y capacidades de los alumnos individualmente considerados” (Walzer 2001, 217). Esta reflexión lleva a este autor a considerar que no se requiere una trayectoria educativa uniforme para

alcanzar una ciudadanía igualitaria. Con este razonamiento, Walzer concluye que la educación general es materia de previsión comunitaria y, por lo tanto, se rige por la esfera distributiva que se basa en la necesidad, mientras que, una educación más especializada, que requiere cumplir con ciertas calificaciones, se basa en el mérito (Walzer 2001, 218-20).

Políticas distributivas en educación

El debate sobre las políticas distributivas en educación está signado por la tensión entre la necesidad y el mérito como principios distributivos y la relación entre igualdad de oportunidades e igualdad de resultados. En este debate se cuestiona hasta qué punto el mérito atiende a la justicia, o es más bien producto de procesos de discriminación y de una desigual distribución de los recursos sociales.

Hasta 1970, la filosofía política evaluaba la justicia sobre la base de la distribución de los resultados. A partir de la publicación de *Una teoría de la justicia* de John Rawls, en 1971, y de la obra de Robert Nozick, en 1974, se da un giro en el debate al abordar la distinción entre las diferencias de resultados –que son atribuibles al esfuerzo individual– y aquellos que responden a condiciones de contexto. Desde entonces, los filósofos empiezan a considerar cómo los resultados están determinados por las oportunidades de las personas y lo que ellas hacen con estas oportunidades, lo que resultó en una mayor atención a los procesos que a los resultados (Paes de Barros et al. 2008, 47).

Roemer desarrolla el principio de igualdad de oportunidades basado en la metáfora de igualar el terreno de juego y lo contrapone con el principio del mérito. Este último establece que las personas seleccionadas para un puesto lo serán en correspondencia con las características que este puesto requiere, sin otro tipo de consideraciones. Por el contrario, la perspectiva de la igualdad de oportunidades supone que, para que la meritocracia sea justa, es necesario “nivelar previamente el terreno de juego” en el proceso de formación de los individuos, de manera que cualquier persona que sea capaz pueda ocupar ese puesto. La igualdad de oportunidades exige compensar las desigualdades de partida y nivelar el terreno de juego, ya que está en cuestión si el mérito

es fruto de procesos previos de desigualdad (Roemer 1998, 71-2; Paes de Barros et al. 2008, 49-53).

Según Roemer, garantizar la igualdad en la asignación de recursos educativos no es suficiente para alcanzar resultados similares. Por un lado, existen circunstancias que están fuera de la voluntad del estudiante e influyen en sus resultados, por otro, los resultados son también producto del esfuerzo y la voluntad individuales, que no son homogéneos. Entre las circunstancias que están fuera del control del individuo se pueden considerar los genes, los factores familiares, la cultura y el ambiente social (Roemer 1998, 73-4).

Las variables de resultado constituyen una “ventaja” determinada por el esfuerzo individual, que depende de las preferencias de la persona y de las circunstancias que la persona no puede controlar. Existe igualdad de oportunidades cuando la distribución del resultado es independiente de las circunstancias, de manera que todas las personas tengan las mismas posibilidades de alcanzar los resultados que elijan alcanzar (Paes de Barros et al. 2008, 48).

“La igualdad de oportunidades es deseable, la igualdad de resultados [...] no necesariamente” (Paes de Barros et al. 2008, 45). La desigualdad de resultados es injusta cuando se debe a circunstancias que están fuera de la responsabilidad de la persona, es decir, el lugar de nacimiento, la pertenencia étnica, el género o las condiciones socioeconómicas. Mientras que la desigualdad de resultados es justa cuando se debe a variables que están bajo el control de la persona (Paes de Barros et al. 2008, 49).

Para Roemer, la política de igualdad de oportunidades tiene un alcance limitado, por lo tanto, puede aplicarse solo en ciertos casos y debe ir combinada con una política meritocrática. El alcance de una política de igualdad de oportunidades deberá ser definido de acuerdo con el principio de justicia distributiva que una sociedad haya establecido; este alcance es relativo, pues responderá a las particularidades de cada sociedad (Roemer 1998, 82-3).

Roemer propone que, en el ámbito educativo, el principio de igualdad de oportunidades debe ser aplicado solo hasta el nivel secundario, mientras que en los estudios de tercer nivel debe regir el principio de mérito (Roemer 1998, 85). Se puede apreciar la coincidencia con la reflexión de Walzer sobre lo pertinente que sería combinar los principios de necesidad y mérito en la educación. Para Roemer, la distribución igualitaria de la educación

general se justificaría debido a que los niños, las niñas y los adolescentes no pueden controlar los factores sociales heredados (lugar de nacimiento, etnicidad, sexo, condición socioeconómica).

En los estudios sobre desigualdad de oportunidades educativas se analizan los efectos de los orígenes sociales y de la segmentación educativa sobre las oportunidades de progresión educativa. Los resultados muestran que en el espacio educativo se juega una parte muy importante de la reproducción intergeneracional de la desigualdad, ya que las oportunidades de pasar de un nivel educativo a otro están fuertemente condicionadas por los orígenes sociales. En América Latina, estos condicionamientos se acentúan sobre todo en la transición hacia la secundaria, lo que provoca un proceso de acumulación de las desigualdades iniciales (Alcoba 2013, 5, 24; Post 1990, 258).

Charles Tilly (2000) propone el concepto de desigualdades persistentes, es decir, aquellas desigualdades que se mantienen en el tiempo, se consolidan y reproducen socialmente. Tilly subraya el carácter relacional de estos procesos y construye pares de categorías distintivamente circunscriptas, ya sea por género, filiación religiosa o grupos étnicos. A estas categorías, algunos estudios han incorporado las asimetrías territoriales, pues introducir la dimensión espacial en la configuración de las desigualdades educativas permite situar y contextualizar el entramado que produce y reproduce la desigualdad (Steinberg, Fridman y Meschengieser 2013, 2). Como aseguran Bourdieu y Passeron [1979] 1996, 42), “el factor geográfico y el factor social de desigualdad no son jamás independientes”. Estas categorías no implican *per se* una condición de desigualdad, la expresan cuando se combinan con el sistema de jerarquías que las fortalecen mutuamente. Las personas pertenecen en simultáneo a distintos pares de categorías, esta múltiple pertenencia genera una acumulación de desigualdades. La coexistencia de múltiples situaciones de desigualdad configura diversos espacios de socialización de los sujetos (Steinberg, Fridman y Meschengieser 2013, 2). Las desigualdades por la pertenencia a distintos tipos de desventaja social también se acumulan con el paso del tiempo. Ángela O’Rand (2009) demuestra cómo las desigualdades de las etapas iniciales de vida generan a su vez nuevas desigualdades que se van acumulando a lo largo de la vida de los individuos (Alcoba 2013, 9).

Entre los muchos propósitos que tienen las escuelas, hay uno de especial relevancia: construir sociedades más justas (Reimers 2000, 23). Para garantizar que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades educativas, el primer paso es asegurar la igualdad en el acceso. La educación debe estar distribuida equitativamente y se debe asegurar la permanencia en el sistema educativo, esto es una forma de la igualdad simple basada en la necesidad de la que habla Walzer. El segundo paso para alcanzar mayor igualdad se da cuando todos los alumnos y todas las alumnas, independientemente de su contexto socioeconómico y cultural, cuentan con un programa educativo de similar calidad. Un tercer paso hacia la igualdad implica que los y las estudiantes alcancen los mismos resultados, sin importar sus adscripciones de clase social, etnia, cultura o sexo. Lograr resultados semejantes, minimizaría la incidencia de estudiantes con bajo aprovechamiento y moderaría la propensión de los niños y las niñas a clasificarse unos a otros. Finalmente, el último nivel de igualdad se relaciona con la igualdad de resultados externos. Es decir, las repercusiones de la educación sobre el trabajo, el estatus y el nivel socioeconómico (Martínez Rizo 1992, 66; Walzer 2001, 214).

La incidencia de la escuela en las desigualdades sociales

El debate sobre la incidencia de la escuela en las desigualdades sociales cobró fuerza con la publicación del Informe Coleman en 1966. En este documento se señalaba que la escuela desempeña un papel muy limitado en el rendimiento de los estudiantes. Coleman demostró que, pese a contar con recursos similares, los resultados educativos de las escuelas para blancos y negros en los Estados Unidos eran muy disímiles. Desde entonces hasta los años ochenta, la preocupación por la igualdad educativa ocupó el centro del debate sobre la educación y se abrió el campo para buscar explicaciones a las desigualdades educativas en factores personales, familiares o sociales, mientras que se dejaba de lado los factores escolares y se pasaba a distinguir la igualdad de oportunidades de acceso y de resultados (Murillo Torrecilla 2007, 21-2; Martínez Rizo 1992, 61).

Las investigaciones sobre eficacia escolar muestran el reducido poder de las escuelas frente a los factores socioculturales para incidir en los resultados

educativos. Las ciencias sociales y de la educación constataron la relación de la desigualdad educativa con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Entonces quedó claro que “para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema” (Blanco 2009, 1019-20).

El informe Coleman desató una polémica en torno a la explicación sobre las disparidades en los resultados educativos. Las vertientes más conservadoras las atribuyeron a causas de origen genético; los neomarxistas argumentaron que la escuela no podía cambiar el desempeño estudiantil mientras subsistiera la desigualdad social de orden estructural. Para otros autores, como Jencks o Boudon, el desempeño escolar y sus resultados dispares obedecía a una compleja interacción de numerosos factores causales (Martínez Rizo 1992, 61).

En 1967, se realizó en Reino Unido el “Informe Plowden”, un estudio análogo al Informe Coleman, cuyo hallazgo más importante fue demostrar que las diferencias entre familias explicaban más la variación en el rendimiento escolar infantil (un 58 %) que las diferencias entre las escuelas, con lo que se confirmaron las aseveraciones del Informe Coleman (Murillo Torrecilla 2007, 22). Hacia mediados de la década de los setenta, una serie de corrientes críticas develaron el carácter reproductor de los sistemas educativos y su incapacidad para procesar las desigualdades. Las teorías de la reproducción plantean que la educación es la reproductora del orden social vigente, lo que supone que la institución escolar reproduce y perpetúa la dominación de la clase dominante sobre el conjunto de la sociedad. De este modo, para las teorías de la reproducción, la educación constituye un elemento fundamental del proceso de dominación (Bourdieu y Passeron [1979] 1996, [1964] 2009).

Entre los principales exponentes de las teorías de la reproducción tenemos a Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet e Iván Illich (Snyders [1976] 2005). Bourdieu y Passeron ([1964] 2009) se propusieron demostrar que las instituciones escolares legitiman y refuerzan las desigualdades sociales de origen al encubrirlas bajo la forma de dones naturales de inteligencia. Para estos autores, las desigualdades educativas se explican en gran medida por el origen social de los sujetos. El mérito es visto en cuanto forma de legitimación de los privilegios, pues la

ideología imperante en el sistema educativo enseña a ver que el éxito o el fracaso escolar corresponden a una característica de los individuos, por lo cual las diferencias y desigualdades extraescolares son transformadas socialmente en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De este modo, el sistema educativo produce sujetos seleccionados y los jerarquiza para toda la vida, lo que causa que las desigualdades educativas constituyan el principio sobre el cual descansa el sistema. La escuela, al estar organizada desde el *habitus* de la clase dominante, refuerza el *habitus* de clase: los grupos privilegiados heredan buenos resultados escolares, mientras que las clases populares deben realizar un esfuerzo muy grande para conseguirlos, lo que las lleva a adaptarse a otro grupo social y generar un verdadero proceso de reeducación. El sistema escolar perpetúa las desigualdades sociales y las profundiza al consagrarlas como resultados escolares que se transforman en valoraciones personales (incapaz, poco inteligente, tonto, etc.). La escuela impone un lenguaje, una norma lingüística, un cierto tipo de dominio de la lengua que corresponde al *habitus* de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron [1964] 2009, 23-6; [1979] 1996, 104-8; Snyders [1976] 2005, 23-5; Sidicaro 2009, XIX-XX; Steinberg, Fridman y Meschengieser 2013, 1; Blanco 2009, 1021).

Illich afirma que los estudiantes que vienen de sectores populares son permanentemente humillados en las escuelas y acaban convencidos de su inferioridad frente a los alumnos brillantes (Snyders [1976] 2005, 68-9). Estos estudiantes se resignan a soportar vejaciones, sienten culpa, pérdida de autoestima y estos problemas les acompañarán durante toda su vida. Para este autor, la función de la escuela es hacer que los sectores populares acepten humildemente su situación de subordinación. Es decir, la aceptación de la miseria como un destino natural, en el que asimilan y aceptan los valores dominantes (Snyders [1976] 2005, 68-9).

Si bien es cierto que la escuela es a la vez un producto de las desigualdades y una de sus causas, no se le puede atribuir que tenga un poder desmedido para generar desigualdades, no es esta institución la que transforma en incapacidades las situaciones desfavorables, pues registra estas situaciones mas no las produce. Puede ser desalentador que la escuela no sea capaz de suprimir los privilegios, pero no se le puede acusar de provocarlos. Es necesario

preguntarnos cuál es el esfuerzo que debe hacer la escuela para disminuir estas desigualdades o, por lo menos, no profundizarlas; sin embargo, no se le puede atribuir un papel determinante en la producción de las desigualdades, pues a esta institución se le imputa una responsabilidad que es de toda la sociedad (Snyders [1976] 2005, 76-8). La evidencia empírica demuestra que los resultados educativos no pueden ser completamente explicados por las diferencias entre las posiciones sociales de los individuos. Existen estudiantes de niveles socioeconómicos bajos que alcanzan excelentes desempeños y, en ocasiones, las escuelas logran revertir los efectos de las condiciones sociales en las que operan (Blanco 2009, 1021).

Bourdieu y Passeron ([1979] 1996, 104-8), al explicar cómo las producciones culturales de los dominados son devaluadas al consagrar un “arbitrario cultural” dominante, ponen el acento en la homogeneidad del sistema educativo, por lo que descuidan el rol de la heterogeneidad de las ofertas educativas en la reproducción de las desigualdades sociales de origen. De ahí que, para comprender mejor la estructuración de procesos escolares diferenciados, sea necesario estudiar la relación entre la escuela y su entorno, aspecto que las teorías de la reproducción dejaron de lado (Blanco 2009, 1022).

Para los autores de las teorías de la reproducción, la desigualdad se reproduce con la activa intervención de las escuelas y dejan poco espacio a la posibilidad de que los centros educativos puedan generar mayor igualdad. Con esta postura también omiten el rol liberador que tiene la escuela en los sectores populares al permitir la expansión del pensamiento crítico. Las principales limitaciones en términos conceptuales de este enfoque son: 1) el escaso margen de autonomía que se confiere a la escuela concebida un apéndice del sistema de dominación; 2) se desestima el rol de los agentes en cuanto sujetos reflexivos capaces de incidir y transformar las relaciones de fuerzas en las que están insertos; 3) no se toman en cuenta las diferencias interescolares, es decir, la existencia de escuelas más igualitarias que otras (Blanco 2009, 1034-5; Snyders [1976] 2005, 88). Ya en el plano de la praxis política, al minimizar el margen de acción de las escuelas, el determinismo de las teorías de la reproducción conduce a la inacción en el interior del espacio educativo, pues la consecuencia obvia es que mientras no cambien las desigualdades estructurales, la escuela seguirá reproduciéndolas.

En 1971, George Weber, escéptico frente a las aseveraciones de las teorías de la reproducción, decidió entrar en las aulas para investigar. Encontró que había escuelas que hacían la diferencia, pese a sus condiciones sociales adversas. Identificó los factores escolares de éxito o fracaso en el rendimiento de los estudiantes y ofreció una primera lista de factores de eficiencia escolar, con lo que dio lugar al movimiento de escuelas eficaces (Murillo Torrecilla 2007, 22-3).

Así empieza a surgir la idea de que el sistema educativo debe prestar atención a sus dificultades endógenas, antes que a problemáticas externas. La mirada desplaza los factores internos de las escuelas que pueden incidir en el desempeño académico independientemente de la situación socioeconómica de los estudiantes. De este modo, se da un giro en el debate educativo con la idea de que “las escuelas son capaces de influir en las condiciones culturales de los alumnos, en los resultados académicos y en otorgar un valor agregado a la sociedad” (Minteguiaga 2014, 139, 156-7).

El norteamericano Edmonds (1979) resume los hallazgos de estas investigaciones en cinco factores claves para el logro escolar: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje, seguimiento y evaluación permanentes (Murillo Torrecilla 2007, 23). Los estudios sobre eficacia y efectos escolares han logrado volver a centrar la mirada en la escuela en cuanto espacio donde es posible revertir la desigualdad social. Sin embargo, no cuentan con una teorización sólida sobre la eficacia escolar y las conclusiones se reducen a modelos basados en generalizaciones empíricas, que tampoco han abordado sólidamente la relación escuela-entorno y le asignan a la escuela un grado de autonomía de su entorno que no siempre es real (Blanco 2009, 1022-3). Los estudios sobre la magnitud de los efectos escolares presentan mucha disparidad en sus resultados según los países y las metodologías utilizadas, por lo que aún son objeto de una amplia controversia (Murillo Torrecilla 2007, 35-6; Blanco 2009, 1031).

Los estudios demuestran que el grado de formación de los padres –en particular el de la madre– y el nivel de sus ingresos inciden en la formación de hijos e hijas. También enfatizan cómo los antecedentes familiares constituyen un claro transmisor intergeneracional de pobreza que genera “trampas de desigualdad”, ya que los niños tienen pocas posibilidades de superar las

desigualdades que sufrieron sus padres (Paes de Barros et al. 2008; Alcoba 2013; Giugale 2008; Jorrot 2011; Kluttz 2015; Unni 2009; Ruiz y Cruz 2013; Kerr, Pekkarinen y Uusitalo 2013).

Entre los principales aportes de los estudios sobre eficacia escolar destaca la idea de que los buenos resultados educativos se derivan de una sinergia entre prácticas de enseñanza y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones vinculadas al nivel organizacional de los centros educativos. De este modo, los estudios señalan la importancia de la infraestructura, los recursos humanos y la estabilidad de los docentes para el logro educativo. Sin embargo, es necesario conocer cómo estos factores son “activados” en cada contexto específico, pues, por sí solos, no pueden explicar los resultados (Blanco 2009, 1036, 1025-6).

Tanto las teorías de la reproducción como la corriente de escuelas eficaces descuidan “los elementos subjetivos de la acción, y en particular [...] la construcción de significados dentro de las escuelas, bajo circunstancias específicas” (Blanco 2009, 1023). Los elementos simbólicos, interpersonales y afectivos que podrían catalogarse como el “*ethos* institucional” de las escuelas no son tomados en cuenta en el análisis de los resultados educativos (Blanco 2009, 1026). Tampoco se considera en el análisis el peso de las conductas y estrategias de los individuos y los colectivos locales en la definición del rumbo de las instituciones, es decir, el rol de la agencia en los resultados educativos (Dussel 2004, 6).

En este libro enfoco esos aspectos simbólicos, interpersonales y afectivos e indago en qué medida los *ethos* institucionales aportan u obstaculizan la construcción de un sistema escolar más igualitario, pues las relaciones de poder y saber que se establecen en el aula son cuestiones centrales al analizar cómo la escuela se posiciona frente a la desigualdad (Dussel 2004, 11).

Decidí además explorar si la agencia de los actores educativos incidía de alguna manera en las estructuras de desigualdad presentes en las distintas unidades educativas que estudié. Centrar la investigación desde la perspectiva de los agentes exige tomar en cuenta los valores y concepciones que tienen respecto a la educación y que operan en contextos sociales diferenciados donde se agrupa a distintos tipos de estudiantes. A su vez, demanda entender cómo estos valores y concepciones influyen o no en

la reproducción o superación de las desigualdades educativas. De esta manera, la perspectiva que presento en el libro contribuiría a la superación del dualismo neopositivista que separa los hechos de los valores y los elementos “objetivos” de los elementos subjetivos de la realidad (Fischer 2003, 12; Roth 2014, 74).

En esta obra indago sobre los mecanismos mediante los cuales la escuela influye en la relación entre posición social y prácticas académicas, con una aproximación de corte cualitativo (Blanco 2009, 1032). Reflexiono sobre la construcción propiamente escolar de la desigualdad, al analizar si la escuela produce o no sus propias marcas exclusoras (Dussel 2004, 11). Para este análisis consideré fundamental estudiar las relaciones escuela-entorno y determinar el grado de autonomía que esta institución tiene frente a las condiciones del contexto, lo que me llevó a diferenciar entre el entorno sociocultural y el institucional de las escuelas. Este análisis fue complementado con la investigación sobre los procesos que ocurren en el aula, mediante la observación directa, con el fin de visualizar las formas particulares en las que la escuela refuerza o contrarresta las diferencias sociales (Blanco 2009, 1039-41; Martínez Rizo 1992, 109).

El enfoque de capacidades

Llevar adelante los objetivos que me había planteado requería un enfoque amplio que permitiera comprender las lógicas, motivaciones y valores que configuran procesos arraigados de exclusión en las sociedades contemporáneas. Encontré estas posibilidades en el enfoque de capacidades de Amartya Sen, un marco normativo, evaluativo y crítico sobre el bienestar y las libertades individuales que permite abordar la temática planteada desde una perspectiva plural y abierta (Urquijo 2014, 64-6; Walker y Unterhalter 2007, 2-3).

En contraposición a los enfoques utilitaristas que analizan el tipo de *inputs* que se requieren para alcanzar determinados resultados, Amartya Sen cambia el eje de análisis al plantear que lo que debemos evaluar son las capacidades, es decir, las condiciones que permiten a los individuos tomar decisiones que ellos tienen razones para valorar (Walker y Unterhalter 2007, 2-3).

Es así como Amartya Sen propone que las capacidades son la medida de la justicia igualitaria para equiparar recursos y bienestar. Se trata de un marco normativo que abre enormes posibilidades para comprender las condiciones y causas que perpetúan las desigualdades (Terzi 2010, 125; DeJaeghere y Lee 2011, 38; Walker y Unterhalter 2007, 2-3). Sen proporciona herramientas para interpretar el rol de las condiciones sociales, materiales e institucionales para convertir las capacidades aprendidas en bien-estar (Unni 2009, 113; DeJaeghere y Baxter 2014, 62, 69).

Al analizar la calidad de vida, el enfoque de capacidades centra su mirada en lo que la gente es capaz de ser y hacer, de este modo desplaza los análisis tradicionales que se enfocaban en los recursos o en la satisfacción de preferencias (Walker y Unterhalter 2007, 2-3). En el caso de la educación, el bienestar y el empoderamiento dependen de las condiciones sociales y educativas, la calidad, la relevancia de la educación, las normas sociales relacionadas con la escolaridad (Berges 2007, 16; DeJaeghere y Lee 2011, 29) y las políticas públicas que impulsan o no estos aspectos.

En el enfoque de capacidades se entiende el bien-estar como la libertad que tiene la gente para hacer y ser lo que elige en función de vivir la vida que valora (Kluttz 2015, 171). El bien-estar se explica en términos de las dotaciones, las capacidades y los funcionamientos o las realizaciones. Las dotaciones se refieren a bienes o recursos que contribuyen a las oportunidades de vida, pero que en sí mismos no son oportunidades. Chambers y Conway (1992) clasifican las dotaciones en humanas, sociales, financieras y físicas. Incrementar las dotaciones no equivale a expandir las capacidades (DeJaeghere y Baxter 2014, 70), en el caso de la educación, por ejemplo, nada asegura que una excelente infraestructura escolar genere por sí sola una expansión de las capacidades.

Las capacidades y los funcionamientos

El desarrollo de una persona consiste en expandir sus capacidades hasta liberar las ataduras que no le permiten elegir ni expandir su agencia (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 125). Las capacidades son las libertades efectivas para escoger entre los seres y haceres valorados. De este modo, aquello que

una persona es capaz de ser y hacer determina su calidad de vida y su bienestar, o la calidad del bienestar del ser (Sen 1992, 39).

Las capacidades comprenden las oportunidades actuales y reales que las personas tienen para tomar decisiones. Se refieren a la libertad de una persona de escoger el tipo de vida que quiere vivir y tiene razones para valorar (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 125). Representan una oportunidad de elección que puede o no ser alcanzada; no son fines en sí mismos y su desarrollo depende de cómo se usen para alcanzar el bienestar (DeJaeghere y Baxter 2014, 70-1; DeJaeghere y Lee 2011, 29).

De Munck distingue tres acepciones en la noción de capacidad desarrollada por Sen: la primera, relacionada con la libertad (capacidad de elección), la segunda articulada a la plenitud humana y la tercera ligada a la realización de los derechos (De Munck 2014, 13).

La capacidad de elección remite a la libertad, con sus dos aspectos: el de oportunidad que tienen los individuos y el de proceso que la hace posible (Sen 1999c, 198-200; 2000a, 33-4; De Munck 2014, 32). Para que haya elección verdadera, el individuo debe contar con un abanico de opciones. Es decir, su grado de libertad depende “del número y de la naturaleza de los mundos posibles que le son ofrecidos” (De Munck 2014, 32). Según Amartya Sen, la calidad de vida de una persona depende del conjunto de opciones que esta ha tenido para elegir y no solamente lo que ha podido alcanzar (Sen 1985, 69-70). De esta manera, Sen recoge y desarrolla la noción aristotélica de libertad, según la cual, la característica de una vida empobrecida es no contar con la libertad para realizar actividades que la persona tenía razones para elegir (Sen 2000b, 4).

La libertad de llevar adelante diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de las capacidades de la persona, que a su vez depende de los arreglos sociales y las características particulares del individuo. La libertad individual es esencialmente un producto social y existe una relación de doble sentido entre los mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y el uso de las libertades individuales para mejorar estos mecanismos (Sen 1993, 33; 2000a, 49).

En el ámbito educativo, se considera que uno de los principales objetivos de la educación es asegurar la autonomía de los individuos, entendida como

la capacidad de elegir y ejercer la libertad (Freire 2013, 71-2). Los “pedagogos radicales” (Lichtenstein 1985) –entre los que destaca Paulo Freire– incorporan en la noción de la libertad en cuanto proceso, la concepción sobre la “liberación”, es decir, el ejercicio mediante el cual el individuo, a través de un proceso de concientización, asume su rol en el mundo y lucha por la libertad (Freire 2015, 45). La liberación auténtica “es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire 2015, 88).

Para Freire, “la libertad no se recibe como un regalo, es un bien que se enriquece en la lucha permanente por conseguirlo, en la misma medida en que no hay vida sin presencia de libertad, por mínima que sea” (Freire 2013, 170). La libertad, para ser tal, exige una búsqueda permanente, una conquista. Luchar por la libertad genera miedo y es la lucha entre seguir prescripciones y tener opciones, entre ser espectadores o actores (Freire 2015, 43-4). Según esta perspectiva, la educación representa un medio para este proceso de liberación.

Las capacidades como potencial de plenitud expresan el pluralismo presente en la obra de Sen, pues se refiere a los valores a los que apuntan las capacidades, valores que cambian de una sociedad a otra. Lo que cuenta es lo que es fundamental para la vida de la gente. Las normas compartidas influyen en las instituciones. En el ejercicio de las libertades influyen los valores, pero estos a su vez son fruto de las deliberaciones políticas y de las interacciones sociales (De Munck 2014, 33-4; Sen 2000a, 25-6; Terzi 2010, 141).

Según Freire, los valores que configuran una sociedad son sustanciales en la práctica pedagógica. La práctica educativa no puede hacerse al margen de los valores y la ética, de las utopías y elecciones políticas, del conocimiento y la gnoseología, de la belleza y la estética. La educación es una especie de teoría del conocimiento puesta en práctica, es política y tiene una experiencia de belleza (Freire 2013, 113). La educación dialógica genera florecimiento personal y social e impulsa el potencial de plenitud de los seres humanos. “La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación” (Freire 2013, 47).

La capacidad de realización de los derechos se refiere a la posibilidad de conducir realmente la vida que se ha escogido. “Las capacidades en este

sentido se definen como el conjunto de *condiciones de la realización de los derechos*” (De Munck 2014, 36). No es solo una cuestión de elección, sino también de poder, de acceso efectivo a los mundos posibles. El ejercicio efectivo de los derechos requiere del desarrollo de capacidades y de un soporte institucional que impulse su generación. La conversión de las capacidades en realizaciones se da mediante los funcionamientos (De Munck 2014, 34-6).

Los funcionamientos o realizaciones se refieren a lo que efectivamente el individuo elige o logra. Reflejan lo que los seres humanos valoran ser o hacer y son seleccionados con base en la información y las oportunidades con las que cuentan. Pueden ir de estados elementales, como estar bien alimentado, a estados más complejos como la autoestima, la dignidad humana y la participación en la vida comunitaria. La capacidad de una persona se refiere a las distintas alternativas de combinar estos funcionamientos. La calidad de vida implica la capacidad para alcanzar los funcionamientos valorados (DeJaeghere y Lee 2011, 29; DeJaeghere y Baxter 2014, 70-2; Nussbaum y Sen 1993, 3; Sen 1993, 31).

Al incorporar la noción de realizaciones en el enfoque de capacidades, Sen atribuye a las capacidades dos dimensiones complementarias, la primera, que mira a las capacidades en cuanto habilidades que tiene el individuo para alcanzar los funcionamientos que ha elegido y la segunda, que analiza las capacidades en cuanto oportunidades o ejercicio de la libertad. Así,

un funcionamiento es una realización, mientras que una capacidad es la habilidad para alcanzarlo. En este sentido, los funcionamientos están más relacionados con las condiciones de vida. En contraste, las capacidades son nociones de libertad, en el sentido positivo: las oportunidades reales que uno tiene en relación con la vida que puede llevar (Sen 1987, 33).

Las capacidades son las oportunidades que la gente tiene para alcanzar los funcionamientos. Mientras que los funcionamientos son lo que efectivamente la gente puede hacer o le permite ser. La diferencia entre las capacidades y los funcionamientos equivale a la diferencia entre la oportunidad para ser o hacer y lo que efectivamente la gente es o hace. Es decir, la diferencia entre la posibilidad y el resultado (Kluttz 2015, 171).

Esta distinción es muy importante, porque evaluar solamente los funcionamientos nos lleva a tener una visión muy limitada de la realidad. Se pueden alcanzar los mismos funcionamientos, pero las historias que existen detrás de ese logro son muy diversas y son precisamente estas diferencias las que nos permiten abordar el tema de la justicia y la igualdad (Walker y Unterhalter 2007, 4).

Para definir una realización debe preguntarse lo que una persona es capaz de hacer o ser y lo que esta puede hacer o ser (Flores Crespo 2002, 545). Esta diferencia es fundamental ya que, pese a que una persona cuente con la capacidad para generar una realización, no siempre puede alcanzarla, debido a las restricciones de contexto, es decir, las condiciones sociales y económicas que afectan a la vida de las personas (DeJaeghere y Baxter 2014, 72).

Para Sen, el bienestar de los individuos depende del conjunto de realizaciones, antes que de las características de los bienes que poseen. Los bienes pueden ser transformados en realizaciones. Para asegurar la libertad de elección son necesarios el ingreso, la educación y la alimentación, entre otros recursos. La habilidad para usar estos recursos está influenciada por factores personales, sociales y ambientales (Flores Crespo 2002, 546; Gandjour 2008, 346).

De acuerdo con Sen, aparte del valor instrumental para alcanzar los funcionamientos, las capacidades poseen un valor intrínseco (Sen 2000a). A partir de esta idea, Gandjour (2008, 345-9) sostiene que algunos funcionamientos también cumplen con un rol dual, pues son fines y a la vez instrumentos que resultan de la mutua dependencia entre las capacidades y los funcionamientos. Los funcionamientos no son solo el resultado de las capacidades, sino también su prerrequisito. La relación entre funcionamientos y capacidades es bidireccional porque los funcionamientos entre los que se puede elegir constituyen una capacidad y, a su vez, la ausencia de una capacidad refleja el deterioro de los funcionamientos de una persona (Urquijo 2014, 73).

[...] la capacidad se define en términos de las mismas variables focales que los funcionamientos [...]. Por ello, es especialmente importante advertir que no existe diferencia, en lo que se refiere al ámbito, entre el hecho de

centrarnos en los funcionamientos o bien en las capacidades. Una combinación de funcionamientos es un punto en este ámbito, mientras que la capacidad es un conjunto de tales puntos (Sen 1992, 50).

En el ámbito educativo, algunos autores como Gaspar y Van Staveren (2003) o Robeyns (2005) sugieren evaluar a los funcionamientos como proxi de las capacidades (Walker y Unterhalter 2007, 11-6).

El conjunto de los funcionamientos del presente depende del conjunto de los funcionamientos que el individuo ha sido capaz de alcanzar en el pasado (Gandjour 2008, 345-6). En este sentido, la educación pasa a ocupar un lugar primordial en el enfoque de capacidades. Según Sen, la calidad de vida durante la niñez tiene una importancia crucial para la vida futura, por lo que las inversiones para la infancia son fundamentales. Las capacidades que disfrutan los adultos están profundamente condicionadas a su experiencia en la infancia, de ahí que las inversiones en educación puedan mejorar las capacidades futuras de diversas maneras (Sen 1999a).

Contexto, factores personales y agencia

En el enfoque de capacidades es central el concepto de heterogeneidad humana, que enfatiza las complejas interrelaciones entre las variaciones internas y externas, así como las distintas habilidades de la gente para convertir los recursos en objetivos valorados (Terzi 2010, 140). Se trata de un enfoque amplio que concibe el desarrollo tomando en cuenta sus dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas, “[...] lo que podemos o no podemos realizar no depende únicamente de nuestro ingreso, sino también de la diversidad de características físicas y sociales que afectan nuestras vidas y nos convierten en lo que somos” (Sen 1992, 28).

Sen sugiere cuatro factores de contexto que afectan las habilidades y elecciones del individuo para alcanzar el bien-estar: atributos personales, ambiente físico, clima social y las diferencias en los patrones habituales de consumo. Estas condiciones no solamente se refieren a bienes materiales y

arreglos institucionales, sino también a discursos y normas que perpetúan las desigualdades (Sen 1999a, 194), dentro de estas las políticas públicas tienen un rol relevante. Para De Munck (2014, 40), las condiciones sociales que Sen considera factores del contexto externo remitirían, progresivamente, a la noción de instituciones.

Las características personales se refieren al sexo, la edad, la discapacidad —como fenómeno socialmente construido— o la pertenencia étnica. Estas características se ven afectadas por el ambiente físico y social en el que se desenvuelve el individuo, los dominios institucionales de la familia, el mercado, el Estado y la comunidad. El clima social es afectado por los recursos estatales y comunitarios, las políticas y las prácticas. Incluye el acceso a salud pública, educación y mercados, y el apoyo y los esfuerzos colectivos para expandir las capacidades y exigir derechos (DeJaeghere y Lee 2011, 30).

La expansión de las libertades nos permite “ser personas sociales más plenas que ejercen su propia voluntad, interactúan con —e influyen en— el mundo en el que viven” (Sen 2000a, 31). La habilidad de las personas para alcanzar los funcionamientos valorados puede expandirse notablemente por la acción y la política pública (Sen 1993, 44); a su vez, el uso eficaz de las capacidades de los individuos puede influir en el rumbo de la acción pública. “El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo” (Sen 2000a, 34-5). De este modo, Sen introduce en su marco de análisis la agencia individual y enfatiza que esta se complementa con las condiciones sociales dadas. El término “agente” comprende a “la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos” (Sen 2000a, 35). La agencia se convierte en un importante motor del desarrollo. La libre agencia, a su vez, contribuye a generar nuevos tipos de agencia: “con suficientes oportunidades sociales los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo” (Sen 2000a, 28).

Para Sen, la agencia es fundamental para el cambio social. Nos permite poner nuestra mirada en nuevas formas de ser. La agencia es importante

para la libertad individual, pero además para la acción colectiva y la participación democrática. Construir la agencia individual es un proceso (Walker y Unterhalter 2007, 6). “En educación, somos los agentes de nuestro propio aprendizaje, los agentes o instrumentos del aprendizaje (o la falla de aprendizaje) de otros y los recipientes de la agencia de otros” (Walker y Unterhalter 2007, 5).

Freire, Nussbaum y Sen consideran a los seres humanos como agentes capaces de transformar su destino. Mientras Freire argumentó que la educación se convierte en el medio a través del cual la gente puede percibir, interpretar, criticar y eventualmente transformar su realidad, Sen y Nussbaum han subrayado la importancia de la agencia individual y la razón práctica en el proceso de expansión de las libertades de las personas (Flores Crespo 2007, 49).

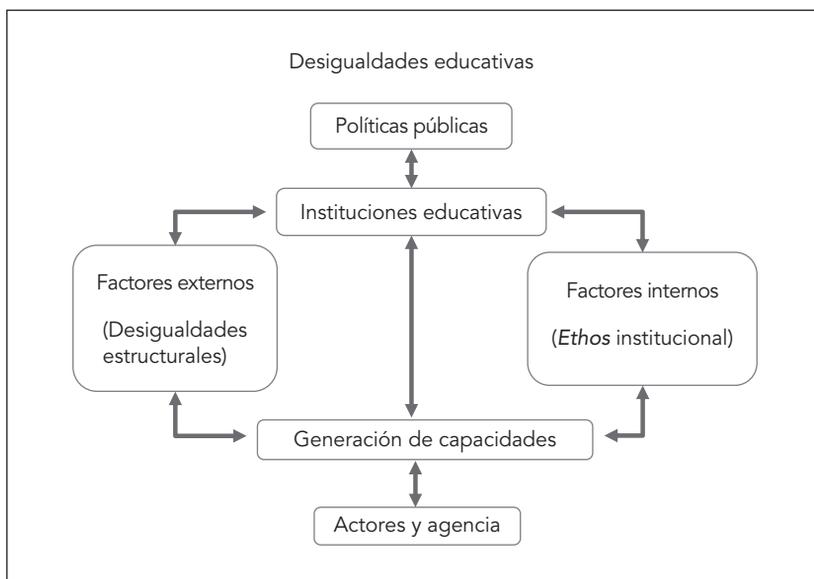
Nussbaum introduce el concepto de preferencias adaptadas para describir cómo las preferencias y las elecciones individuales son configuradas por la sociedad y la política pública (Walker y Unterhalter 2007, 6).

Nuestras elecciones están profundamente moldeadas por la estructura de oportunidades disponible para nosotros, de manera que los grupos desventajados aceptan su estatus en la jerarquía como correctos, incluso cuando estos niegan sus oportunidades. Las preferencias adaptadas pueden limitar las aspiraciones individuales y las esperanzas de futuro. Ajustamos nuestras esperanzas a nuestras probabilidades, incluso si no responden a nuestros intereses. De este modo, nuestra agencia y nuestro bien-estar disminuyen antes que fortalecerse, aunque no nos demos cuenta (Walker y Unterhalter 2007, 6).

Para Sen, las normas y las oportunidades sociales expanden o limitan la agencia individual, de ahí que la libertad individual sea un compromiso social. Los arreglos institucionales, como la provisión de educación y salud para la población, o el compromiso social con los derechos civiles y políticos refuerzan la agencia individual (Walker y Unterhalter 2007, 9).

En síntesis, desde la perspectiva del enfoque de capacidades, existe una interrelación entre las condiciones sociales dadas y la agencia del individuo. Las limitaciones en las oportunidades sociales, políticas y económicas que enfrenta el ser humano pueden ser contrarrestadas mediante su acción. La educación juega un papel relevante en esta relación entre estructura y agencia, ya que, por un lado, puede incentivar a los individuos a actuar (ejercer su agencia) y, por otro, la educación forma parte de las oportunidades sociales a las que los individuos pueden acceder (Flores Crespo 2002, 542). En la figura 2.1 se presenta una síntesis del esquema teórico hasta aquí desarrollado.

Figura 2.1. Esquema teórico para el análisis de las desigualdades educativas



La educación desde la perspectiva del enfoque de capacidades

Según el enfoque de capacidades la educación es un elemento esencial para el bien-estar y la expansión de las libertades y una de las preocupaciones primarias para construir igualdad (Terzi 2010, 145; Walker y Unterhalter 2007, 8). Así, para Sen, la educación es una de las capacidades cruciales para el bien-estar junto con la vestimenta, la alimentación, la vivienda y el aparecer en público sin vergüenza (Sen 1992, 44, 69; 2000a, 21). De igual manera, para Martha Nussbaum (2006, 322), “la educación es la clave de todas las capacidades humanas”. Para ella, la educación pública es crucial en la construcción de sociedades democráticas (Walker y Unterhalter 2007, 8).

Según Sen (2000a), la educación tiene un valor en sí misma, pero también una dimensión instrumental, pues aumenta la libertad de las personas para alcanzar funcionamientos valiosos. Esto implica analizar la dimensión social e individual de la educación y la posibilidad de evaluarla tanto en su rol instrumental como en su valor intrínseco (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 125; Terzi 2010, 145, 148; Kluttz 2015, 171).

Mirada como una capacidad en sí misma, la educación incrementa las dotaciones humanas mediante el conocimiento y puede también incrementar las dotaciones físicas y sociales, al proporcionar herramientas y relaciones sociales (DeJaeghere y Baxter 2014, 70). Alkire (2002, 255-71) puntualiza que, además de la adquisición de habilidades y conocimientos, la educación permite fortalecer la dignidad y la conciencia sobre los derechos (Terzi 2010, 148).

En educación, la pregunta sobre qué tipo de igualdad pretendemos alcanzar, nos lleva a un análisis filosófico y sociológico sobre la igualdad de oportunidades escolares. Sen argumenta que no se trata de igualar insumos como el gasto escolar per cápita; o productos, por ejemplo, los resultados escolares, sino que se trata de igualar capacidades, es decir, aquello que la gente es capaz de ser y hacer (Walker y Unterhalter 2007, 3).

Son varias las razones que permiten argumentar que un objetivo importante de la educación es equipar a los individuos para lograr que participen de manera igualitaria y efectiva en sus sociedades. La primera justificación

es la importancia de la igualdad para asegurar el bien-estar, fundamental para alcanzar la libertad. La segunda razón es que la educación permite generar las capacidades necesarias para participar efectivamente en la sociedad. Por consiguiente, una desigual distribución de la educación generará una desigual libertad de desarrollar funcionamientos efectivos en la sociedad. La participación igualitaria y efectiva en una sociedad provee las condiciones para ejercer la agencia que amplía las posibilidades de libertad, esta es la tercera argumentación en favor de la igualdad educativa, pues permite igualar la libertad efectiva que tiene la gente de escoger la vida que valora. Un cuarto argumento se refiere a las consecuencias futuras que puede tener para la gente el no contar con una educación adecuada (Terzi 2010, 151-3).

No se trata de que todos los individuos alcancen los mismos funcionamientos, sino de que tengan la posibilidad de alcanzarlos, si así lo han elegido. De ahí que una sociedad deba asegurar que los individuos tengan la posibilidad de ampliar sus capacidades para lograr los funcionamientos que valoran (Sen 1993, 35-6). El enfoque de capacidades requiere que no solamente evaluemos los funcionamientos, sino que lleguemos a mirar la libertad real que cada estudiante ha tenido para escoger y alcanzar lo que valora (Walker y Unterhalter 2007, 5). Atendiendo a esta dimensión estructural de las capacidades, resulta necesario analizar las constricciones en los funcionamientos y las libertades dentro de las instituciones educativas como las escuelas (Unni 2009, 112). También es necesario entender cómo las instituciones sociales externas a la escuela potencian o constriñen que las capacidades puedan transformarse en funcionamientos (DeJaeghere y Lee 2011, 29).

La igualdad educativa consiste en iguales oportunidades efectivas y acceso a los funcionamientos básicos (Terzi 2010, 164). Esta afirmación supone una definición respecto a qué funcionamientos serían los indispensables para asegurar la igualdad educativa, con lo que nos enfrentamos a una nueva discusión. Desde la perspectiva de Sen no existen funcionamientos universales considerados básicos, sino que cada sociedad establece los suyos a través de procesos deliberativos. Sin embargo, Martha Nussbaum, considera que es un deber gubernamental asegurar que todos los individuos alcancen unas capacidades básicas que les permitirían desarrollar los

funcionamientos esenciales para la vida en sociedad. Con este objetivo, Nussbaum propone una lista de capacidades universales, transculturales para el florecimiento humano. En el caso de la educación y su doble rol en el proceso de generación de capacidades, es fundamental reflexionar sobre aquellos funcionamientos que permiten que los niños y niñas aprendan a aprender (Walker y Unterhalter 2007, 11-6; Terzi 2007, 36).

En esta línea de reflexión, Terzi (2010, 149-50; 2007, 35-7) plantea que los funcionamientos básicos del proceso educativo son saber leer y escribir, contar con destrezas aritméticas fundamentales, contar con destrezas y actitudes para participar en la vida social, ser capaz de concentrarse, prestar atención y comprometerse en actividades, ejercitarse y jugar; reflexionar sobre las acciones propias y sus consecuencias.

La discusión sobre los funcionamientos básicos conlleva además el debate sobre el tipo de educación que mejor puede promover la expansión de capacidades y libertades. Según esta perspectiva, una educación acorde con el enfoque de capacidades promoverá la habilidad de deliberar entre medios y fines, por lo que posibilitará la agencia y la expansión de libertades. En palabras de Sen, mejoraría “la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo” (Sen 2000a, 34-5). Es decir, la educación debe equipar a las personas con recursos transformacionales que les permitan participar como iguales en la sociedad y generar e implementar los planes de la vida que valoran (Terzi 2010, 150-1). Para Saito (en Flores Crespo 2007, 53), el tipo de educación que mejor incorpora el enfoque de capacidades es aquella que promueve la autonomía del estudiantado y permite a las personas reflexionar sobre el ejercicio de sus propias capacidades (Flores Crespo 2007, 54). Martha Nussbaum (1997) defiende una visión socrática de la educación que nos libere de los hábitos y las costumbres asumidas acríticamente y propone tres capacidades fundamentales para el “cultivo de la humanidad”: autoexamen crítico, el papel del ciudadano en el mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 126; Walker y Unterhalter 2007, 8).

Desde esta perspectiva, la educación debe promover la crítica y autocrítica, de manera que los estudiantes desarrollen las capacidades para pensar por sí mismos. El pensamiento crítico es particularmente importante en sociedades

signadas por las diversidades de clase, étnicas y religiosas, en las cuales se precisa del diálogo entre fronteras culturales. Cada niño y cada niña deben ser tratados como personas capaces de aportar activa y creativamente en la discusión de la clase. Promover el pensamiento crítico supone respetar los aportes de los y las estudiantes en la planificación curricular y las actividades del día. El pensamiento crítico permite generar una cultura democrática del disenso y la rendición de cuentas (*accountability*) y generar responsabilidades sobre las ideas y acciones de cada quien (Nussbaum 2009, 10-1).

Para Nussbaum, la segunda habilidad fundamental es que cada niño y cada niña pueda considerarse a sí mismo un miembro de una nación y un mundo heterogéneos y entender la historia y las características de los distintos grupos que los habitan. Para promover el desarrollo humano es necesario centrarse en las diferencias de poder y oportunidades, es decir, cómo las diferencias de género, etnia y religión se asocian con diferencias en las oportunidades. De este modo, podemos promover el respeto a los ciudadanos y a las ciudadanas como iguales, pues están facultados con las mismas oportunidades sociales y económicas. Para entender la heterogeneidad de las naciones es indispensable generar una educación multicultural, que abarque las historias y culturas de los distintos grupos que conforman cada nación con quienes se comparten leyes e instituciones (Nussbaum 2009, 11).

Según Nussbaum, la tercera habilidad fundamental es la imaginación narrativa, o la capacidad para ponerse en los zapatos del otro, el desarrollo de la empatía que implica ver a los otros seres humanos como personas. El aprendizaje de destrezas literarias y artísticas es fundamental para la generación de esta habilidad (Nussbaum 2009, 12).

En síntesis, desde el enfoque de las capacidades humanas, la meta de la educación es incrementar la agencia y la autonomía, fomentar la reflexión crítica y la discusión argumentativa (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 129). Atendiendo a estas definiciones podríamos superar aquella visión que concibe a la educación solo como un factor de enriquecimiento económico. La educación para el desarrollo humano incluye las destrezas necesarias para el desarrollo personal. Tiene un doble propósito: primero, debe promover el desarrollo humano de los y las estudiantes y segundo, lograr

que entiendan lo que significa el desarrollo humano para todos y todas. La educación para el desarrollo humano parte de la idea del respeto a todos los seres humanos por igual y en el mundo entero. Su valor fundamental es la igualdad (Nussbaum 2009, 8).

¿Cómo se seleccionaron y analizaron los casos?

El enfoque de capacidades es un marco evaluativo que permite reformular o corregir fallas en las políticas públicas relacionadas con la desigualdad, la exclusión o la pobreza. En el ámbito de la educación este objetivo puede alcanzarse más fácilmente al centrarse en las prácticas pedagógicas y los aspectos institucionales de las escuelas y los sistemas escolares (Flores Crespo 2007, 60).

Para situar la educación dentro del enfoque de capacidades es necesario reconocer que el proceso educativo se desarrolla en un marco institucional, que comprende unas normas sociales, unos valores, unas políticas públicas, unas instituciones escolares y unas relaciones sociales en su interior. El ambiente escolar vincula varios factores que pueden expandir o inhibir las capacidades y las libertades (Flores Crespo 2007, 61).

Aunque Sen no teoriza sobre la educación, sus argumentos subestiman el rol de los factores estructurales como la historia, el poder y el conflicto en el aprendizaje. No considera el rol de las normas y valores educativos dominantes y cómo el proceso de aprendizaje está permeado por el poder, la historia, el lenguaje y las contradicciones (Walker y Unterhalter 2007, 243-6). Para llenar este vacío acudí a los aportes de la pedagogía crítica y de la sociología y analicé las escuelas como aquellos espacios de reproducción de los valores y de las relaciones sociales del capitalismo (como lo plantea la crítica estructuralista arriba presentada) y también como un espacio de transformación y cambio (como lo plantea la pedagogía crítica). La pedagogía es fundamental en la formación de las identidades del estudiantado y en la manera en que los y las estudiantes se miran a sí mismos en relación con el mundo (Walker y Unterhalter 2007, 247).

Dado que mi interés principal era comprender cómo operan los factores de desigualdad sobre las capacidades del estudiantado en diversos

contextos escolares, recurrí al método comparativo que se utiliza para examinar patrones de semejanzas y diferencias entre un número reducido de casos, con el fin de explicar la diversidad existente entre ellos (Ragin 2007, 177-9). Es “especialmente adecuado para explorar la diversidad, interpretar la relevancia cultural o histórica de un hecho y hacer progresar la teoría” (Ragin 2007, 181). Seleccioné cuatro UE aplicando un muestreo teórico, como se verá más adelante. Al comparar las UE puse atención en las semejanzas entre los casos disímiles y las diferencias entre los casos similares (Ragin 2007, 177-9; Sartori 1999, 40). Comparé estas UE para comprender e interpretar los fundamentos subjetivos de la realidad social, con el fin de superar el dualismo entre los elementos objetivos y subjetivos, propio del positivismo (Sartori 1999, 29-30; Fischer 2003, 12).

Desde la perspectiva metodológica, el enfoque de capacidades afronta el desafío de recopilar y analizar información cualitativa referida a temas subjetivos relacionados con los valores de los seres humanos sobre la vida que desean vivir y también los valores socialmente construidos que permiten ampliar o restringir capacidades. Para enfrentar este desafío implementé técnicas de investigación largamente desarrolladas por la antropología, como la observación participante y las entrevistas a profundidad, asegurando siempre la triangulación de la información levantada a través de los distintos instrumentos. Como señala Malinowski (1986, 28), la observación permite una aproximación a la integralidad de la vida social.

Buscaba conocer la configuración de los sentidos y significados subjetivos en el ámbito educativo, los contextos en los que estos se desarrollan, el rol central de los valores sociales, que incluyen las narrativas sobre los problemas de política pública (Aguilar 2009, 6-7; Fischer 2003, 12).

No bastan los datos como referencia de un proceso, el desafío consiste en describirlos en sus ‘jugadas’, silencios, opacidades, luchas y conquista de espacios, entre otros procesos no calculables, para mirar algo que escapa a la percepción del observador superficial... Eso que pasa, se entiende, no es la empiricidad pura y su recuento lineal, sino un conjunto de relaciones que se mueven o articulan desde un ángulo de observación o posicionamiento (Orozco y Pontón 2013, 65).

Realicé mi trabajo de campo entre noviembre de 2016 y julio de 2017 y compartí con los estudiantes de las cuatro UE seleccionadas todas sus clases y actividades, asistí a reuniones de docentes y con padres y madres de familia. Recopilé la información en un diario de campo en el que detallé el día a día de la vida escolar. Complementé la observación en las aulas aplicando un cuestionario a los y las estudiantes de tercero de bachillerato. Con este cuestionario indagué en las percepciones de los y las estudiantes sobre sí mismos y sobre su colegio, sus pares, docentes y directivos; y levanté información sobre la composición étnica, la edad y el sexo de los grupos de estudiantes con los que trabajé. Los datos arrojados por el cuestionario fueron procesados de acuerdo con distintas dimensiones de las desigualdades aquí analizadas: nivel socioeconómico, sexo, etnia, sostenimiento de la UE, resultados en las PSB y área de residencia. Los y las estudiantes y docentes a quienes entrevisté fueron seleccionados al azar para evitar cualquier sesgo de mi parte en los hallazgos de la investigación.

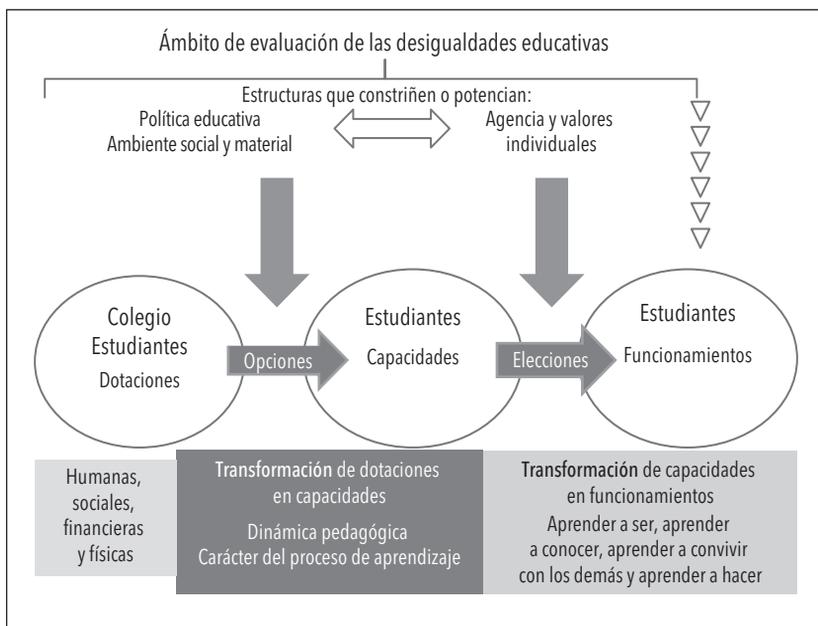
Los hallazgos presentados en este libro no pretenden llegar a generalizaciones sobre el sistema escolar ecuatoriano, sino comprender en profundidad las desigualdades en la generación de capacidades en los procesos educativos analizados, mediante el análisis de casos en un momento determinado, y usando la comparación, como estrategia de investigación.

Para el análisis de las unidades educativas se usó una adaptación del esquema metodológico propuesto por Oughton y Wheelock (2003) y recogido por DeJaeghere y Baxter (2014) en su estudio sobre los procesos de formación para el emprendimiento en Uganda y Tanzania (figura 2.2).

El modelo permite analizar cómo operan el contexto, la agencia y los valores individuales en las elecciones para transformar las capacidades en realizaciones. El modelo parte del análisis del contexto social de las UE seleccionadas para luego reflexionar sobre sus dotaciones físicas, financieras, humanas y sociales y finalmente, analizar el proceso de transformación de las dotaciones en capacidades y de estas en funcionamientos.

Para abordar el proceso de transformación de las dotaciones en capacidades me fue muy útil el debate entre conductistas y constructivistas, los aportes de Paulo Freire (2015, 2013, 2004, 1997, 1994, 1992) y de Jacques Rancière (2002), que complementaron mi abordaje teórico del

Figura 2.2. Modelo para analizar la transformación dotaciones-capacidades-funcionamientos en colegios de distintas condiciones socioeconómicas en Ecuador



Fuente: DeJaeghere y Baxter (2014, 70).

enfoque de capacidades, con la reflexión propiamente educativa. Intenté indagar hasta qué punto las dinámicas pedagógicas observadas en las aulas posibilitan o no una relación horizontal entre estudiantes y docentes que parte del conocimiento del estudiantado, genera diálogo creativo, colaboración grupal, participación de los y las estudiantes, los motiva a aprender y fomenta su autoestima y autonomía; o por el contrario, si las dinámicas pedagógicas observadas son parte de una relación vertical en la que el educador es quien “deposita” conocimientos en alumnos y alumnas (Freire 2015).

Para analizar el proceso de generación de capacidades tomé en cuenta el carácter del proceso de aprendizaje: si combinaba o no acción y reflexión; si incitaba o no a la investigación, al descubrimiento, al establecimiento

de relaciones entre la experiencia previa y el nuevo conocimiento, o si se limitaba a la explicación y narración por parte del cuerpo docente. En definitiva, si los y las estudiantes son sujetos o no en el proceso de aprendizaje; si desarrollaba o no un pensamiento crítico que problematiza las relaciones de los seres humanos con la realidad que los rodea, si acaso impulsaba el razonamiento y no la memorización (Freire 2015).

Con esta reflexión pude comprender el *ethos* institucional de cada uno de los colegios analizados y el conjunto de oportunidades y mundos que le son ofrecidos a los y las estudiantes. A partir de este resultado pude abordar el análisis de la agencia desde dos perspectivas: la primera en cuanto esfuerzo que pueden o no realizar los y las estudiantes por intentar ampliar los mundos que les son ofrecidos; la segunda, la elección que realizan entre esos mundos. En este proceso, los valores personales y sociales juegan un papel importante. De este modo, se cierra el círculo de análisis que comprende: el contexto y la política pública, el *ethos* institucional y el rol de la agencia para transformar o no los factores anteriores.

Selección de las unidades educativas

Un caso se elige porque es útil para generar hipótesis o porque es crucial para confirmar o desechar una teoría. De ahí que el análisis de casos y las comparaciones entre ellos, se complementa y refuerza mutuamente (Sartori 1999, 45). Cada caso es observado como una combinación de características (Ragin 2007, 188).

Seleccioné las UE según un “muestreo teórico” que realicé a partir de las dimensiones de la desigualdad que me interesaba analizar: desigualdades socioeconómicas, desigualdades territoriales, tipo de sostenimiento de las UE y puntaje global simple obtenido en las PSB por la UE. Escogí cuatro casos que entre sí combinan estas dimensiones. A diferencia de la investigación cuantitativa, cuya preocupación fundamental para el diseño de una muestra es la representatividad de la misma, en el muestreo teórico la preocupación principal es la representatividad de los conceptos y la variación de sus distintas dimensiones (Strauss y Corbin 2002, 233-4).

Desigualdades socioeconómicas: para operativizar esta dimensión se partió del Índice Socioeconómico (ISE) desarrollado por el Ineval. El ISE es construido a partir del procesamiento de un cuestionario aplicado al total de estudiantes de tercero de bachillerato y sus representantes, antes de rendir las PSB en Ecuador. Agrupa las variables socioeconómicas y demográficas mediante análisis factorial. En 2016, el índice tuvo un rango de 2,06 (las mejores condiciones) a -2,59 (las peores condiciones) con un total de 3182 UE analizadas con 248 024 cuestionarios de estudiantes y 255 832 cuestionarios de padres procesados. En 2016, el cuestionario tuvo un total de 143 preguntas para los y las estudiantes, y 127 preguntas para sus padres, madres o representantes.

Con esta información, se realizó una división de las UE por deciles y quintiles, de acuerdo con la posición que obtuvieron en el ISE. Los deciles y quintiles inferiores representan los niveles más bajos del índice y los superiores, los más altos. Se compararon además los resultados del ISE en los dos años sobre los que, al momento de seleccionar los casos, existía información, con el fin de asegurar la consistencia de los datos. En la tabla 2.1 se presentan las cuatro UE escogidas por ISE, decil y quintil, en 2015 y 2016.

Consideré a las UE ubicadas en los deciles del 8 al 10, como UE con ISE alto; a las ubicadas entre los deciles 4 y 7, como UE con ISE medio; y a las ubicadas entre los deciles 1 y 3, como UE con ISE bajo. De acuerdo

Tabla 2.1. Unidades educativas seleccionadas por índice socioeconómico, decil y quintil (2015 y 2016)

UE	ISE		Decil		Quintil	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Páramo	-1,449	-1,437	1	1	1	1
Surkuna	-1,232	-1,016	1	2	1	1
Motores	0,201	0,236	7	7	4	4
Toboganes	1,063	1,217	9	10	5	5

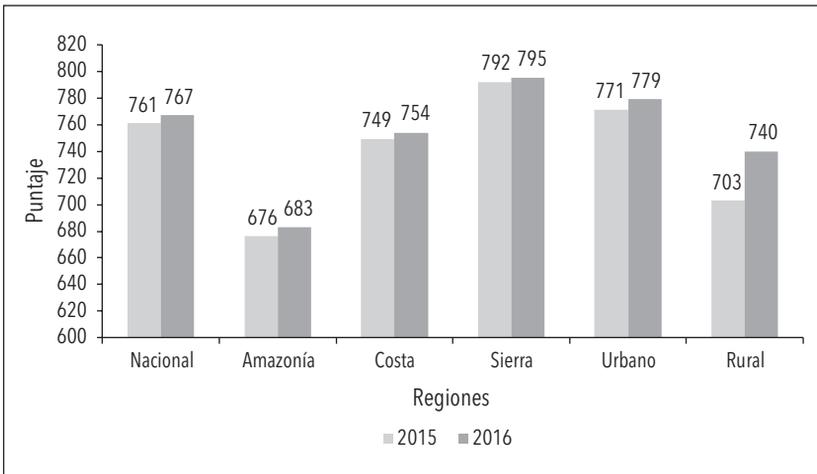
Fuente: Ineval (2015, 2016a, 2016b).

Nota: Con el fin de preservar el anonimato, los nombres de las UE y de las parroquias a las que pertenecen son ficticios y se han omitido todas las referencias geográficas en las entrevistas que se presentarán en los siguientes capítulos.

con esta clasificación (tabla 2.1), existen dos casos seleccionados en el nivel socioeconómico más bajo, uno en un nivel medio y uno en el nivel más alto. Es importante señalar que la variación del ISE en el interior de las UE seleccionadas no es significativa. Es decir, estamos en presencia de UE relativamente homogéneas.

Desigualdades territoriales: dada la configuración histórica de las regiones en Ecuador, que expresa características culturales diferenciadas y un proceso de segregación espacial, seleccioné UE en tres regiones geográficas del país (Costa, Sierra y Amazonía). Los resultados de las PSB 2016 muestran diferencias en los promedios regionales. El promedio nacional se ubicó en 766 puntos. La Amazonía y la Costa se colocan por debajo de la media nacional con 638 y 754 puntos respectivamente. Sin embargo, solo la Amazonía no logró el nivel de suficiencia requerido, que se ubica en los 700 puntos. La Sierra, por su parte, fue la región que mayor puntaje logró: un promedio de 795 puntos en las PSB (Ineval 2016b). Este comportamiento fue similar en el año 2015 (figura 2.3).

Figura 2.3. Promedios simples globales de las pruebas Ser Bachiller, por regiones y áreas (2015 y 2016)



Fuente: Ineval (2015 y 2016a, 2016b).

Como en toda América Latina, otra de las fuentes de desigualdad territorial en Ecuador es la diferenciación entre áreas urbanas y rurales. Los resultados de las PSB expresan también esta diferenciación espacial, así en 2016 el promedio de las UE rurales (740 puntos) se ubicó por debajo de la media nacional, mientras que, las UE urbanas (779 puntos) superaron la media nacional. En todas las regiones y áreas, el promedio subió moderadamente entre 2015 y 2016 (figura 2.3), sin embargo, el incremento del puntaje promedio simple global en el área rural es el mayor de todos, alcanzó un 5 % de incremento, lo que levemente contribuyó a disminuir las brechas con su par urbana (Ineval 2016b).

Con estos antecedentes, se seleccionaron dos UE urbanas y dos rurales, una de la Costa, dos de la Sierra y una de la Amazonía (tabla 2.2).

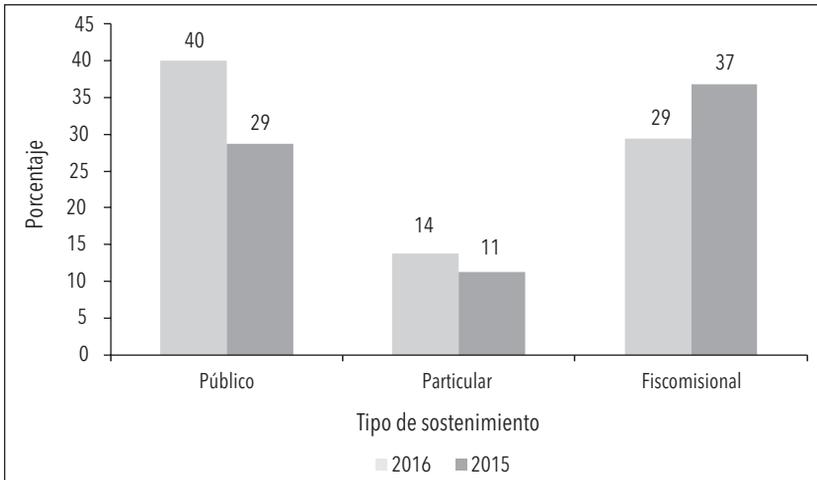
Tabla 2.2. Unidades educativas seleccionadas por región y área

UE	Región	Área
Páramo	Sierra	Rural
Surkuna	Amazonía	Rural
Motores	Sierra	Urbana
Toboganes	Costa	Urbana

Fuente: Ministerio de Educación (2017b).

Tipo de sostenimiento de las UE: otro de los factores de segmentación escolar es el tipo de sostenimiento de las UE. Los resultados alcanzados por los y las estudiantes en las PSB en 2015 y 2016 presentan características diferenciadas según el tipo de sostenimiento de las UE. En el año 2016, el 40 % de las UE públicas no alcanzaron el promedio de suficiencia (700 puntos). Este porcentaje es significativamente menor en las UE particulares, pues apenas el 14 % no alcanzaron el nivel de suficiencia en el mismo año. Por su parte, las UE fiscomisionales se ubicaron en un nivel intermedio entre estos dos extremos, con un porcentaje de reprobación del 29 % (figura 2.4), que además da cuenta de los cambios en este indicador entre el año 2015 y el 2016. Mientras que los colegios fiscomisionales mejoraron, los públicos empeoraron y los particulares mantuvieron la tendencia.

Figura 2.4. Porcentaje de unidades educativas que reprobaron las pruebas Ser Bachiller, por tipo de sostenimiento (2015 y 2016)

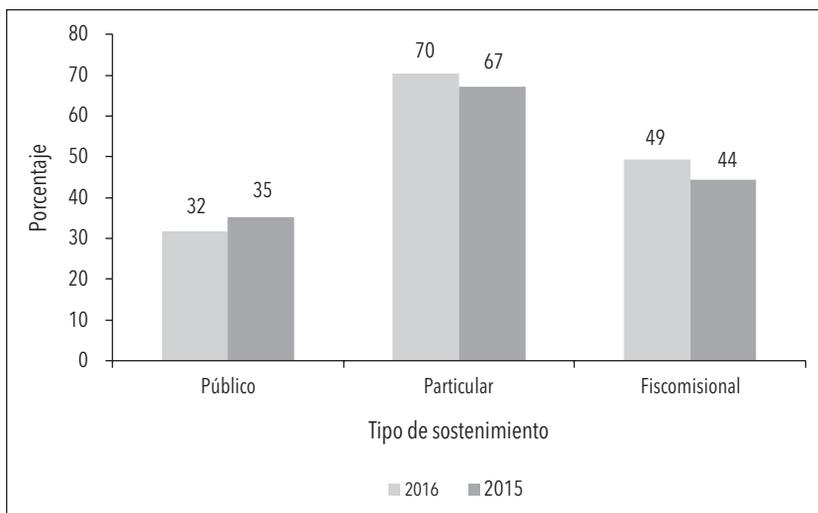


Fuente: Ineval (2016a, 2016b).

Por otra parte, al analizar el porcentaje de UE que obtuvieron en promedio un puntaje superior a la media nacional se evidencia la misma tendencia. En 2016, el 70 % de UE particulares, un 49 % de las fiscomisionales y apenas un 32 % de las fiscales obtuvieron un promedio superior a la media nacional. Los resultados en el año 2015 son similares (figura 2.5). Estos datos justifican la incorporación en la selección de casos del criterio de tipo de sostenimiento de las UE. Se seleccionaron dos UE públicas y dos particulares.

Puntaje promedio global obtenido en las PSB por la UE: los resultados diferenciados alcanzados por los y las estudiantes son un indicador importante en el análisis de la segmentación educativa, por lo que el último criterio de selección de los casos fue el resultado simple global (RSG) obtenido en las PSB en los años 2015 y 2016 por las UE. El RSG de las PSB corresponde al promedio del puntaje obtenido por todos los estudiantes evaluados en cada UE en las cuatro pruebas aplicadas. De los cuatro casos seleccionados, dos corresponden a los mejores niveles de desempeño y dos a los peores niveles, según los criterios de selección anteriores, es

Figura 2.5. Porcentaje de unidades educativas que obtuvieron un puntaje superior al promedio nacional por sostenimiento (2015 y 2016)



Fuente: Ineval (2016a, 2016b).

decir, los mejores y peores por regiones, áreas, tipo de sostenimiento e ISE. Además, tomé en cuenta que no existieran variaciones significativas en los resultados entre 2015 y 2016 (tabla 2.3).

Tabla 2.3. Unidades educativas seleccionadas por resultados obtenidos en las pruebas Ser Bachiller (2015 y 2016)

UE	Resultados simples globales (RSG)		Quintil y decil de distribución de RSG				Quintil y decil de distribución de RSG por regiones				Quintil y decil de distribución de RSG por tipo de sostenimiento			
	2015	2016	2015		2016		2015		2016		2015		2016	
			Q	D	Q	D	Q	D	Q	D	Q	D	Q	D
Páramo	960	954	5	10	5	10	5	10	5	10	5	10	5	10
Surkuna	571	563	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Motores	687	656	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Toboganés	962	945	5	10	5	10	5	10	5	10	5	10	5	9

Fuente: Ineval (2015, 2016a, 2016b).

Caracterización de los casos seleccionados

Al cruzar los distintos criterios de selección pude caracterizar cada caso seleccionado de acuerdo con los criterios establecidos (tabla 2.4).

De los cuatro casos seleccionados Toboganes pertenece al nivel socioeconómico más alto y Motores al medio; Páramo y Surkuna pertenecen al nivel socioeconómico más bajo. Toboganes está ubicada en la Costa, Páramo y Motores en la Sierra y Surkuna en la Amazonía. Páramo y Toboganes presentan altas calificaciones en las PSB de 2015 y 2016, mientras que Motores y Surkuna no alcanzan los niveles de suficiencia establecidos.

Páramo y Surkuna son UE públicas ubicadas en áreas rurales de la Sierra y la Amazonía, con altísima pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI),¹ cuyos estudiantes se ubican en el decil más bajo del ISE diseñado por el Ineval. Las UE particulares, Toboganes y Motores, por su parte, se ubican en centros urbanos de la Costa y de la Sierra respectivamente, sus estudiantes se autodefinen mestizos y pertenecen a estratos socioeconómicos altos (Toboganes decil 10) y medios (Motores decil 6) de la población.

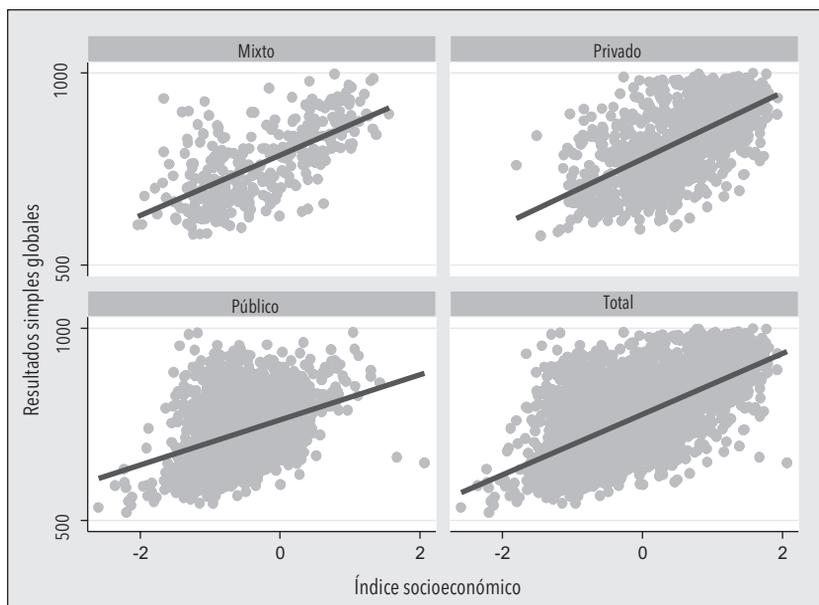
Tabla 2.4. Características de las unidades educativas seleccionadas

UE	ISE			Región			Área		Sostenimiento		RSG	
	Alto	Medio	Bajo	Costa	Sierra	Amazonía	Urbano	Rural	Fiscal	Particular	Alto	Bajo
Páramo			X		X			X	X		X	
Surkuna			X			X		X	X			X
Motores		X			X		X			X		X
Toboganes	X			X			X			X	X	
Total	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2

Fuente: Ineval (2015, 2016a, 2016b); Ministerio de Educación (2017b).

¹ Según los datos del Censo de Población y Vivienda de 2010, la pobreza por NBI en la parroquia de Páramo fue de 98 % y en la parroquia de Surkuna fue de 97 % (INEC 2017d). Se trata de los estudiantes más pobres del país, pues si desagregamos los datos en percentiles, los y las estudiantes de Surkuna mencionados en este libro se ubican en el percentil 3 de más bajo ISE y los de Páramo en el percentil 5, lo que indica que pertenecen al 5 % más pobre de la población (Ineval 2017a).

Figura 2.6. Resultados simples globales pruebas Ser Bachiller por índice socioeconómico y tipo de sostenimiento (2016)



Fuente: Ineval (2016b).

Al realizar una correlación lineal entre el ISE y los RSG en las PSB se observa que, a menor ISE, peores resultados y a mayor ISE, mejores resultados (figura 2.6). Esta correlación se mantiene también al desagregar los resultados por tipo de sostenimiento, aunque la línea es ligeramente menos pronunciada entre los establecimientos fiscales. Tres de los casos seleccionados corresponden a esta tendencia (Toboganes, Motores y Surkuna), es decir, se trata de casos típicos. Mientras que Páramo es un caso desviante, pues con un ISE bajo logra excelentes resultados.

Por otra parte, si se analiza el grado de homogeneidad de los estudiantes de los casos seleccionados respecto al ISE y a los resultados de las pruebas Ser Bachiller, se encuentra que las aulas son altamente homogéneas (figuras 2.7 y 2.8).

Figura 2.7. Distribución normal del índice socioeconómico

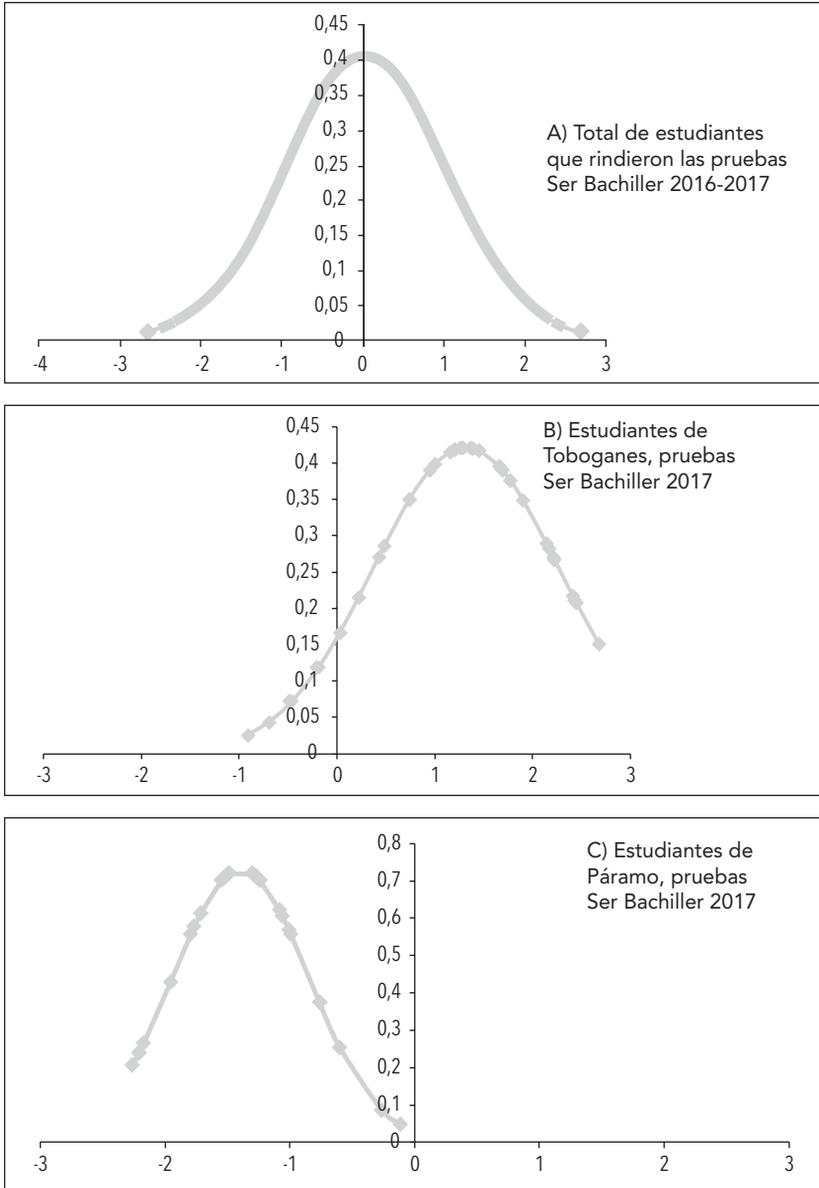
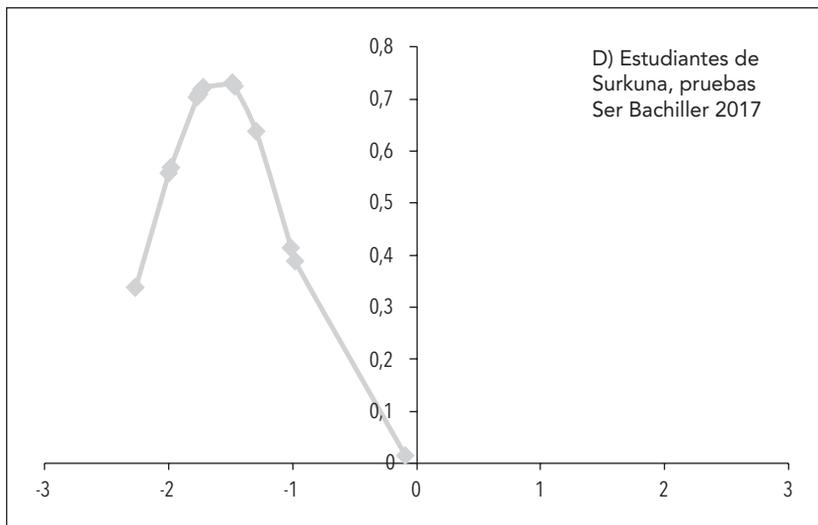


Figura 2.7. (continuación)



Fuente: Ineval (2018).

Figura 2.8. Distribución normal del puntaje promedio

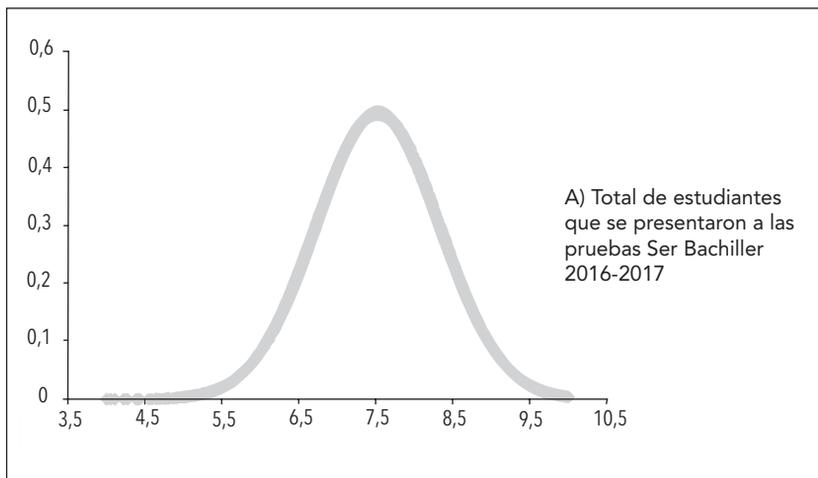
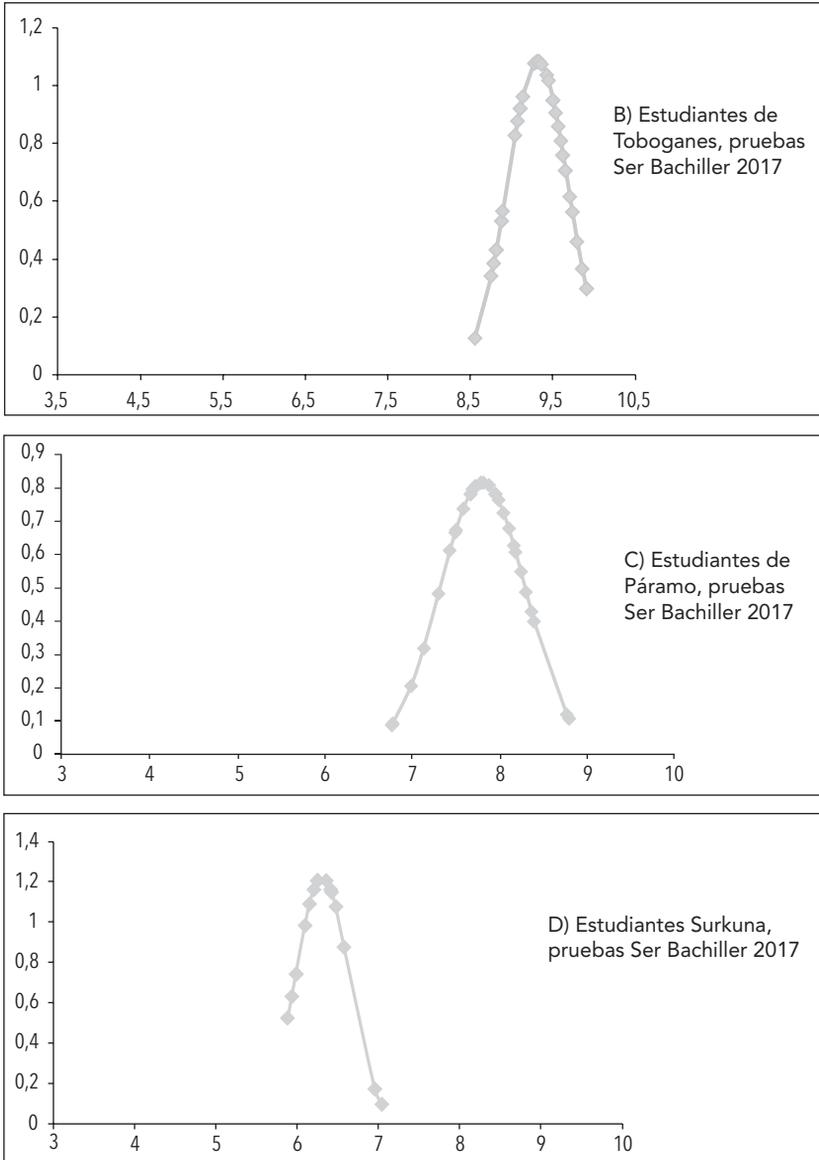


Figura 2.8. (continuación)



Fuente: Ineval (2018).

Todas las UE brindan educación regular en horario matutino y cuentan con una oferta educativa completa (tres niveles), mientras que Motores solo cuenta con educación básica superior (de octavo a décimo grado) y bachillerato. Sin embargo, en Surkuna solamente el nivel inicial y el bachillerato tienen cursos completos, la educación básica (de primero a décimo año) es unidocente y tan solo tiene 22 estudiantes en total. Páramo ofrece Bachillerato Técnico en Informática; Motores, Bachillerato Técnico en Mecánica, Electrónica y Electricidad, mientras que Surkuna y Toboganes ofrecen Bachillerato en Ciencias. Surkuna pertenece al Sistema Intercultural de Educación Bilingüe y sus estudiantes se autodefinen indígenas. En la tabla 2.5 se presentan las dotaciones humanas de las UE analizadas.

Tabla 2.5. Dotaciones humanas

UE	N.º de personas	Formación de docentes	Años de experiencia docente	Procedencia de docentes	Composición del aula observada
Páramo	Directivos: 2 Docentes: 21 Estudiantes: 443 Secundaria: 230 Personal de apoyo: 2	90 % título universitario tercer nivel 10 % en proceso de graduación	4-22 años	96 % de la provincia 4 % de la Costa 48 % de la parroquia	32 estudiantes 20 mujeres 12 hombres 93 % mestizos 3 % blancos
Surkuna	Directivos: 2 Docentes: 12 Estudiantes: 113 Secundaria: 70 Personal de apoyo: 0	29 % título universitario tercer nivel 64 % tecnólogos 7 % bachilleres en proceso de graduación como tecnólogos	6-26 años	93 % de la provincia 7 % de la Sierra 21 % de la comunidad / parroquia	17 estudiantes 7 mujeres 10 hombres 100 % indígenas
Toboganes	Directivos: 3 Docentes: 20 Estudiantes: 480 Secundaria: 240 Personal de apoyo: 7	100 % título universitario de tercer nivel 10 % maestría	9-40 años	100 % de la provincia 90 % de la localidad	38 estudiantes 19 mujeres 19 hombres 94 % mestizos 6 % blancos
Motores	Directivos: 4 Docentes: 22 Estudiantes: 350 Secundaria: 350 Personal de apoyo: 7	95 % título universitario de tercer nivel 5 % tecnólogo	3 meses-33 años	77 % de la localidad 23 % extranjeros (4 venezolanos y 1 hindú)	29 estudiantes, todos hombres 88 % mestizos 8 % blancos 4 % indígenas

Elaborada a partir de entrevistas y observación de campo.

En este trabajo participaron 116 estudiantes de las cuatro UE seleccionadas, de los cuales el 40 % fueron mujeres y el 60 % hombres. Del total de participantes, 16 % se autoidentificaron indígenas, el 80 % como mestizos y el 4 % como blancos. El mayor porcentaje de hombres se debe a que Motores es un colegio técnico con especialidad en mecánica y todos los estudiantes de tercero de bachillerato eran hombres. El 94 % de estudiantes que se autoidentificaron indígenas son de Surkuna y el 6 % restante de Motores.

En los siguientes capítulos, a partir del análisis del contexto social y del proceso de transformación de las dotaciones en capacidades y funcionamientos en estos cuatro casos, reflexionaré sobre el rol de la escuela en la superación, perpetuación o amplificación de las desigualdades de contexto.

Capítulo 3

El contexto social: las marcas de la exclusión

En el presente capítulo analizaré el contexto social en el que están insertas las UE seleccionadas que, como se vio en el capítulo 2, representa un elemento fundamental que afecta las capacidades y las elecciones del estudiantado para alcanzar su bien-estar. Organicé este capítulo en tres secciones: en la primera describo las trayectorias institucionales de las UE analizadas; en la segunda sección describo detalladamente los principales problemas sociales que enfrenta el estudiantado y en la tercera reflexiono desde una perspectiva comparada sobre los aspectos del contexto social que contribuyen a la superación o perpetuación de las desigualdades.

Las trayectorias y los *ethos* institucionales

Las cuatro UE analizadas son instituciones con largas trayectorias. La más joven es Surkuna que fue creada en 2001, mientras que las otras tres superan los 30 años de fundadas: Motores en 1972, Toboganes en 1979 y Páramo en 1987. Las dos UE públicas (Páramo y Surkuna) fueron creadas a través de gestiones realizadas por la población, que incluyeron la donación de los terrenos para instalar los establecimientos educativos.

Sin embargo, en Surkuna el involucramiento de la comunidad en la vida del colegio es mayor, pues la UE nació de una iniciativa familiar vinculada a la Iglesia evangélica. Hasta la actualidad, la familia del donante

del terreno juega un rol importante en la administración de la institución: “Como mi padre era el donante [...] del terreno, en una de las actas fue escrito que algún puesto que necesiten aquí, debía ser de alguno de los hijos que debía venir a trabajar de esa manera. De esa manera escogieron para que uno esté aquí” (entrevista a la rectora de la UE Surkuna).¹ Es importante anotar además que la comunidad también fue creada por la misma familia, a partir de su incorporación a la Iglesia evangélica.

RECTORA DE LA UE SURKUNA. La comunidad es solo de la familia. Mi papá es el dueño de las 37 hectáreas. Mi papá vivía con la comunidad de abajo. No quiso un día vivir sometido a esa comunidad. Él era de una familia que mucho tomaba trago. Participó en una Iglesia evangélica, aceptó a Cristo, entonces mi papá decide salir de la comunidad. [...] bajamos acá, hicimos una directiva en la familia, pensamos crear una comunidad [...] y comenzamos a crear una escuelita [...], y hemos logrado tener la unidad educativa con bachillerato.

El protagonismo de la familia del donante del terreno en la vida institucional, la vinculación de la UE y de la comunidad con la Iglesia evangélica y la relación con el sistema de educación intercultural bilingüe confieren a Surkuna unas características particulares, pues no se puede hablar en sentido estricto de una institución educativa pública, aunque, formalmente, así está clasificada. En Ecuador, la educación pública es laica por mandato constitucional, sin embargo, en Surkuna hay una presencia fuerte de la Iglesia evangélica en distintos momentos de la vida institucional, particularmente en los recreos y minutos cívicos. La comunidad escolar constantemente apela a la religión en el proceso educativo.

Por otra parte, las fronteras entre lo público, lo familiar y lo comunitario son muy difusas, pues si bien la UE es financiada por el Estado, su manejo se asemeja al de una institución particular, con la diferencia de que la comunidad interviene permanentemente en los asuntos educativos y, a la vez, el Estado demanda a la institución una serie de actividades e informes. De ahí

¹ Todos los testimonios aquí citados corresponden a entrevistas realizadas en 2017.

que se pueda caracterizar a Surkuna como una UE con una configuración institucional difusa, cuyo *ethos* está vinculado a creencias religiosas, relaciones familiares/comunitarias y prácticas ancestrales propias del mundo indígena kichwa amazónico. Se trata de un *ethos* comunitario, colonizado por la Iglesia evangélica, en el que las identidades son permanentemente resignificadas.

En contraste, Páramo presenta una configuración institucional más característica de una UE pública, con una ética laica y un claro discurso de servicio hacia poblaciones rurales con altos niveles de pobreza, por parte de docentes y autoridades.

Por su parte, los colegios particulares difieren en su ámbito de acción y servicio. Motores, durante sus primeros 40 años de vida, fue un colegio artesanal que brindaba educación popular –aquella dirigida a todos los grupos de edad– y trabajaba en tres jornadas: matutina, vespertina y nocturna. Los colegios artesanales no eran regulados por el Ministerio de Educación, sino por la Junta Nacional de Defensa del Artesano, una organización gremial patrocinada por el Estado. En su momento de mayor auge, el colegio llegó a tener 4000 estudiantes en un año (entrevista a la rectora del Colegio Motores). En 2012, como parte de la política de reorganización de la oferta educativa, descrita en el capítulo 1, el colegio es incorporado al sistema educativo nacional y pasa a brindar educación regular técnica, es decir, atiende a estudiantes en edad escolar. La especialización se da a partir del primer año de bachillerato en tres áreas: electrónica, mecánica y electricidad. En 2016, luego de una profunda crisis, el dueño del colegio encargó la administración a una fundación privada.

VICERRECTOR DEL COLEGIO MOTORES. Antes recibíamos estudiantes de cualquier edad, no importaba la edad y ellos venían y, es más, las materias no nos sujetábamos a lo que da el Ministerio sino a lo que nosotros considerábamos [...]. Nosotros hacíamos la propuesta y ahora el currículo es del Ministerio de Educación, es bastante distinto, especialmente en las materias técnicas. Para serle sincero, los cambios sí fueron de alguna manera molestos para la planta docente, pero nosotros dábamos más materias

técnicas, ahora se ha reducido las materias técnicas [...]. De las 40 horas semanales que trabajábamos, 30 dábamos materias técnicas y 10 para las otras materias, en cambio, ahora es al revés.

En este caso, se trata de una institución que se vio obligada a emprender cambios internos debido al paso de políticas no regulatorias hacia fuertes procesos de regulación por parte del Estado. Su configuración institucional está dada por ser un colegio particular que, durante casi toda su existencia, estuvo vinculado al gremio de los artesanos. A partir de 2012, esta configuración entró en crisis debido al cambio de la política pública y la institución empieza a construir una nueva configuración como colegio particular, sin vínculos al gremio de artesanos. Este proceso aún no ha concluido. De ahí que se pueda hablar de una configuración institucional en transición, que busca adaptarse a las políticas regulatorias implementadas en el país durante la década 2007-2017.

En 1979, Toboganes nació como el emprendimiento familiar de un matrimonio de docentes. La iniciativa surgió de la constatación de que en la ciudad no existía un jardín de infantes. En su inicio el colegio contaba con 50 estudiantes en este nivel educativo. Su configuración institucional es la de un colegio particular, cuyas relaciones con su entorno están mediadas por el mercado y el control que ejerce el Estado sobre la educación particular.

Páramo y Toboganes, las dos UE que mejores resultados obtuvieron en la PSB, han vivido un proceso de crecimiento continuo; mientras que Surkuna y Motores, que tuvieron malos resultados en las PSB, sufren un proceso de pérdida paulatina de estudiantes, lo que reflejaría la búsqueda de una educación “de calidad” por parte de las familias del estudiantado.

Las relaciones entre las UE y el Ministerio de Educación difieren según se trate de establecimientos fiscales o particulares, pues con estos últimos los vínculos están mediados por la regulación y el control que ejerce la autoridad educativa. El Ministerio otorga los permisos de funcionamiento a los establecimientos educativos particulares, regula los montos que pueden cobrar por concepto de matrículas, pensiones y otros rubros. Ambos establecimientos particulares señalan el rol de regulación y control que ha jugado el Ministerio en los últimos años. Los temas de regulación, sobre

todo aquellos referidos a los montos máximos que los colegios particulares pueden cobrar a sus estudiantes, generan ciertas tensiones y molestias por parte de los establecimientos particulares hacia el Ministerio. Desde las UE se cuestiona que la evaluación se centre solamente en la valoración de la infraestructura existente y que no se tome en cuenta aspectos relacionados con los logros educativos y el proceso pedagógico (entrevista a la rectora de la UE Toboganes).

Las UE fiscales analizadas en el presente trabajo expresan los múltiples experimentos que la política pública educativa realizó en las áreas rurales más pobres, a partir de los años noventa. Así, la UE Páramo en un momento fue colegio, luego fue Centro Educativo Matriz (CEM), luego pasó a ser parte de una Red Escolar y, finalmente, hace diez años, se convirtió en UE, al unirse a la escuela pública de la localidad.

La valoración sobre las políticas educativas del período 2007-2017 también difiere entre UE. En Páramo y Toboganes priman las visiones positivas sobre los cambios vividos en dicho período, en Surkuna, la valoración es negativa y está relacionada con el abandono de la EIB por parte del Estado; mientras que en Motores es neutra.

En la siguiente sección se presentarán las problemáticas del contexto social del estudiantado que inciden en su proceso de generación de capacidades y en los mundos que les son ofrecidos para alcanzar aquellos funcionamientos que elijan.

Los mundos del estudiantado

La vida del estudiantado que participó en este trabajo se ve afectada por dos tipos de problemas: 1) aquellos vinculados a la pobreza, como la desnutrición, el abandono y la necesidad de trabajar además de estudiar; 2) aspectos derivados de la violencia social, que conllevan un menosprecio de la persona afectada. Es importante resaltar que estos dos tipos de problemas responden a perspectivas filosóficas divergentes. La primera está ligada a la reflexión sobre la justicia distributiva, de la cual hablé en el capítulo 2. La segunda –relacionada con el debate sobre el

reconocimiento— es de origen hegeliano y es objeto de discusión de la fenomenología de la conciencia. Hace referencia a la relación entre sujetos que se ven como iguales y separados entre sí. El sujeto solamente pasa a ser tal en la medida en que reconoce al otro y es reconocido por él (Fraser 2008, 85).

En contextos violentos, la posibilidad de reconocer al otro peligra constantemente. Por su parte, la falta de reconocimiento genera conductas de rechazo o “desprecio”, según la categorización de Honneth (1997). El maltrato familiar y escolar, el consumo de alcohol y drogas, la violencia sexual, la discriminación étnica y el embarazo adolescente son situaciones de violencia que están presentes en todos los colegios analizados, aunque con menor intensidad en Toboganes.

Estudiar es heroico

Las condiciones socioeconómicas disímiles entre los colegios aquí presentados constituyen uno de los factores más importantes de contexto por su influencia en el ámbito educativo y en la construcción de desigualdades. En las UE rurales, el estudiantado sufre por la falta de ingresos económicos, por inadecuadas condiciones nutricionales y por el abandono. Esta escasez hace que en algunas ocasiones las familias se vean obligadas a retirar a sus hijos e hijas del colegio.

UNA ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD FÍSICA DE LA UE SURKUNA. Somos dos hermanos. Yo soy la mayor. Mi hermano no estudia por falta de dinero. Él tiene 16 años. La falta de dinero sí nos ha afectado porque no alcanza el dinero, no ha podido avanzar para los dos, solo para mí, cuando yo termine, él va a volver al colegio. Estuvo estudiando hasta cuarto curso y se retiró.

Por otra parte, los recursos limitados inciden en las condiciones nutricionales del estudiantado, pues muchos no pueden desayunar en sus hogares y tampoco reciben el desayuno escolar, que está destinado solamente a estudiantes de la EGB.

UNA DOCENTE DE MATEMÁTICAS DE LA UE PÁRAMO. Muchos de los estudiantes son de lejos, a veces no vienen desayunando. No desayunan, no tienen dinero, tampoco comen en el bar. Bueno, gracias ahora están con su lechecita y sus galletas. A los estudiantes que vienen de lejos toca apoyarles más.

Estas difíciles condiciones se agravan aún más en Páramo, debido a los problemas relacionados con la situación geográfica, pues se trata de un poblado ubicado a casi 3000 metros sobre el nivel del mar, con condiciones climáticas hostiles. Con el fin de preservar la salud del estudiantado, en algunas ocasiones las autoridades han tenido que suspender las clases y enviar a los y las estudiantes de regreso a sus hogares debido a que llegan empapados y tiritando de frío en los días lluviosos.

Las dificultades de acceso a la parroquia de Páramo promueven un sentimiento de aislamiento, de vivir en un enclave, lo que provoca también una alta endogamia en las familias y visiones estereotipadas sobre las personas que vienen de otras regiones del país. En contrapartida al sentimiento de aislamiento y abandono, está la idea de que solo es posible superar la pobreza y alcanzar un desarrollo personal al salir de la parroquia: “Aquí se ha formado gente muy valiosa, que ha salido a las grandes ciudades, porque aquí no hay fuentes de vida” (entrevista a un docente de Informática de la UE Páramo).

Muchos estudiantes –hombres y mujeres– viven en las comunidades de la parroquia y hacen grandes esfuerzos para llegar a tiempo al colegio.

UN DOCENTE DE INFORMÁTICA DE LA UE PÁRAMO. A los estudiantes los caracterizaría como héroes, luchadores, que quieren superarse para ser alguien en el futuro. Porque viendo esta situación económica y geográfica donde están ellos hacen un logro importante para aprender, algunos hacen dos horas de subida y una hora de bajada. Viendo la situación climática, con la lluvia, él es un héroe que quiere superarse.

UNA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UE PÁRAMO. Hay alumnos que vienen caminando desde las cinco de la mañana. Ahora se incrementaron dos carritos que vienen desde la loma, así vienen los chicos, se están

esforzando, están siendo puntuales. A veces no vienen desayunando. La mayoría de los alumnos se levantan a las cuatro, a las cinco de la mañana porque ellos ya vienen ayudando a los padres. Mire que aquí hace frío, por qué no les dejan traer una chompa. Yo en eso sí me enoja, porque son niños y sienten frío. No les dejan traer chompa, no les dejan traer abrigo y eso no es justo.

El inicio de clases a las siete de la mañana, sumado a las condiciones climáticas en Páramo con temperaturas muy bajas, hace que para el estudiantado salir a las cuatro o las cinco de la mañana sea un verdadero sacrificio, de ahí que en el cuestionario que apliqué a los y las estudiantes, entre las tres cosas que les gustaría que cambien en su colegio, un 30 % demandó cambiar los horarios.

En Surkuna, ningún estudiante señaló esta necesidad debido a las condiciones climáticas distintas, aunque quienes viven en las comunidades también sufren por las dificultades de acceso hacia la UE: “antes no había cómo venir para acá, ahora ya hay transporte. Son 45 kilómetros. Antes, tocaba venir a la una de la mañana. Ahora ya hay transporte, salgo a las cinco de la mañana. Durante dos años salía a la una de la mañana” (entrevista a un estudiante de la UE Surkuna). Hay estudiantes que deben iniciar sus labores en la madrugada debido a que colaboran con su familia en las tareas domésticas: “Vivo en una comunidad que queda cerca. Yo me levanto a las tres, cocino mi comida, mi almuerzo y para mis hermanos, vengo para aquí, cuando no tengo dinero vengo caminando, hago una hora. Cuando cojo el bus hago media hora” (entrevista a una estudiante de la UE Surkuna).

La distancia no es un problema exclusivo de las áreas rurales, en Motores, UE urbana, el estudiantado también enfrenta dificultades para ir a estudiar, debido a que la UE atiende a estudiantes de toda la ciudad y de sus parroquias rurales. Sin embargo, quienes vienen de zonas alejadas cuentan con servicio de transporte público y dadas las mejores condiciones económicas de las familias, en algunos casos, los padres usan su vehículo particular para llevar a sus hijos e hijas al colegio.

Las condiciones que tiene el estudiantado en Toboganés contrastan con esta realidad, pues la UE cuenta con servicio de transporte y aquellas personas que no lo usan son trasladadas al colegio por su familia en auto

particular. Además, al tratarse de una ciudad intermedia, las distancias son más cortas. El estudiantado no pasa hambre ni tiene necesidad de trabajar en labores remuneradas o de ayudar a sus padres en las tareas domésticas.

Por su parte, en Motores, muchos estudiantes combinan el estudio con el trabajo, lo que implica un gran esfuerzo, sobre todo para mantenerse al día con las tareas escolares.

UN ESTUDIANTE DEL COLEGIO MOTORES. A veces llego así atrasado y a veces falto por el trabajo y así, saliendo del colegio me voy a trabajar, desde las 2:30 de la tarde de ahí salgo a las ocho, y de ahí llego a mi casa y me pongo a hacer deberes unas dos horas, hasta las 10 u 11 de la noche. En el trabajo gano 50 [USD] semanales.

En algunos casos, los estudiantes de Motores enfrentan el problema de no poder pagar a tiempo las pensiones del colegio. “De ahí lo que no me gusta mucho es que a veces no me alcanza para pagar las pensiones. La pensión está en 55 USD” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores). Cuando los estudiantes se atrasan en las pensiones se les castiga: deben quedarse después de clases realizando actividades extracurriculares, el número de días que sea necesario hasta que cancelen las pensiones. Tampoco se entrega el reporte de notas a sus representantes, mientras no hayan pagado las pensiones. Todos los días, al final de la última hora de clase se nombra a quienes están atrasados en sus haberes para que permanezcan en el colegio, lo que les avergüenza frente a sus compañeros y compañeras.

Por otra parte, los estudiantes de todas las UE analizadas, excepto Toboganes, deben enfrentar los problemas derivados del abandono, ya sea porque sus padres salen a trabajar en las fincas durante toda la semana (Surkuna); por la migración de los padres y las madres al exterior (Motores); o porque algunas familias han optado por arrendar cuartos en el centro poblado para sus hijos e hijas para evitar que caminen largas distancias (Páramo).

UN DOCENTE DE INFORMÁTICA DE LA UE PÁRAMO. Ellos vienen desde lejos... Ahora ya les arriendan sus cuartitos en el centro para poder llegar.

Ellos viven solos. En cambio, cuando venían de allá regresaban a su casita a comer, a pasar con su familia. En cambio, acá sufren de la mala alimentación porque están solos. Ellos caminaban de dos horas a dos horas y media, o sea cinco horas por día.

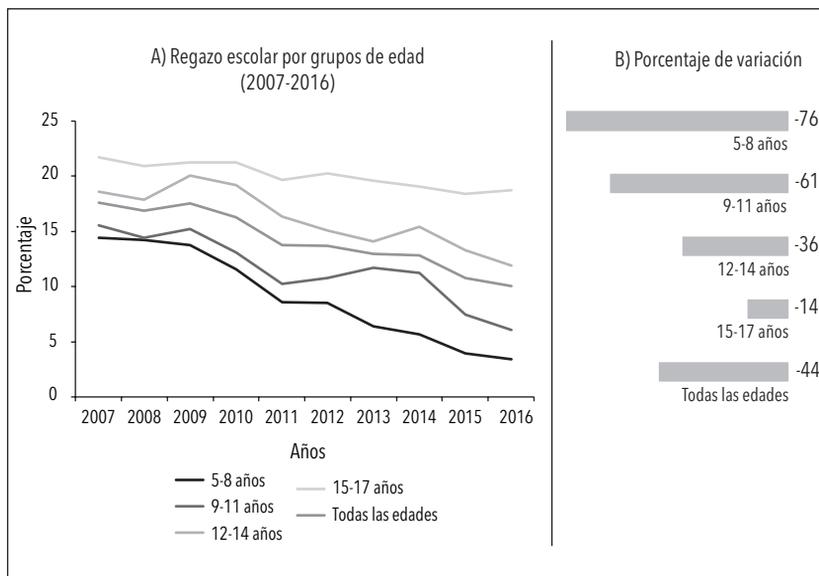
En el caso de Motores, docentes y directivos del colegio señalan que el abandono repercute en la deserción escolar:

VICERRECTOR DEL COLEGIO MOTORES. En algunos años sí hemos tenido la deserción de algunos jóvenes [...]. En este caso se había enamorado, había tenido ya un hijito y le tocó trabajar, son los casos más frecuentes. En otros casos es porque en casa no hay quien les controle, muchos papacitos se han ido a España o a otra ciudad y les dejan a los hijos botados o a cargo de la abuelita, la abuelita no le puede controlar, de pronto las malas amistades, y se retiran. Esa ha sido la tónica de muchos jóvenes. Sí hay una cantidad considerable de jóvenes que se retiran a mitad de año; si hablamos de porcentaje, por lo menos el 15 % que se retira cada año, pero ya indagando y a veces por versión de ellos mismos, es por la falta de control, falta de apoyo en los hogares.

Las estadísticas nacionales dan cuenta de la gravedad del problema de rezago escolar en Ecuador. Según los datos del censo nacional de 2010, el 35 % de los estudiantes de 18 años que asistía a un centro educativo sufría de rezago escolar severo (superior a tres años). El porcentaje era mayor (44 %) en las personas de 18 años que no asistían a un centro educativo (Senplades 2013a, 162-3; Senplades 2013b, 58).

En la figura 3.1A se presenta la reducción de los porcentajes de rezago escolar en el período 2007-2016. Los datos muestran una reducción del 44 %: de 17,1 % en 2007 a 9,5 % en 2016 (INEC 2017b). Sin embargo, las brechas por edades aumentaron, en perjuicio de los grupos de edad entre 12 y 17 años. Así, la reducción del rezago escolar de niñas y niños entre 5 y 11 años superó la reducción total. Mientras, la reducción del rezago escolar en las edades en las que este es más pronunciado es menor que el total, como puede apreciarse en la figura 3.1B.

Figura 3.1. Rezago escolar en Ecuador



Fuente: INEC (2017a).

El rezago escolar está asociado a la alta deserción que se observa en octavo año de EGB y en primer año de bachillerato. Así, en el año lectivo 2015-2016, la tasa de deserción se ubicó en 2,44 %, sin embargo, a partir de octavo año de EGB esta se ubicó alrededor del 4 %, y en primer año de bachillerato aumentó a 7,1 % (Ministerio de Educación 2017a).

La deserción escolar en las UE fiscales duplica a la deserción en las UE particulares. En el año lectivo 2015-2016, la deserción en bachillerato en instituciones fiscales fue del 5,18 %, mientras que en los establecimientos particulares fue del 2,8 % (Ministerio de Educación 2017a). Dado que el 74 % de los estudiantes asiste a establecimientos fiscales (Ministerio de Educación 2017b), el impacto de la deserción en términos absolutos es significativamente mayor sobre la población estudiantil total.

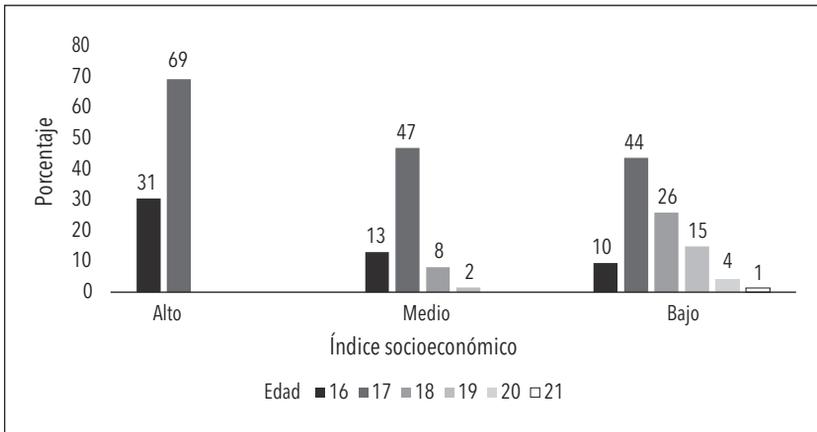
En tercero de bachillerato se acumula el proceso de rezago escolar que se vive durante toda la educación general. Los y las estudiantes de tercero de bachillerato de las UE analizadas tienen entre 16 y 21 años de edad.

El 88 % está en un rango de edad que corresponde a su año escolar (entre 16 y 18 años) y un 12 % sufre rezago (entre 19 y 21 años). Al desagregar los datos por sexo, se observa que el porcentaje de rezago es mayor en los varones, ya que 16 % de los hombres sufre rezago frente al 9 % de las mujeres. Por área geográfica el rezago es significativamente mayor en el área rural (20 %) frente al área urbana (6 %). Las diferencias de edad son mayores al considerar la autoidentificación étnica, pues el 24 % del estudiantado que se autoidentificó indígena sufre rezago, frente al 9 % que se autoidentificó mestizo, mientras que ningún estudiante que se autoidentificó blanco sufre rezago.

Existe una correlación entre el ISE y el rezago escolar: a mayor ISE, menor rezago, como se puede apreciar en la figura 3.2.

La única UE que no presenta rezago es Toboganes; mientras que Surkuna es la UE con mayor rezago (30 %). Son dos UE con características opuestas: Toboganes es una institución particular, urbana, que no tiene estudiantes indígenas, de alto ISE y con altos puntajes en las PSB; mientras que Surkuna es un establecimiento público, intercultural bilingüe, rural, con todos sus estudiantes autoidentificados indígenas, de bajo ISE y bajos puntajes en las PSB.

Figura 3.2. Edad del estudiantado de tercero de bachillerato por índice socioeconómico



Elaborada con datos del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

Violencia y menosprecio

El estudiantado de las UE estudiadas enfrenta otro conjunto de problemas que está relacionado con la violencia, cuyas expresiones asumen características diferenciadas según los contextos de cada UE. Sin embargo, en todas sus formas, la violencia que sufren los y las estudiantes conlleva una desvalorización de sus capacidades ya sea individuales o de su grupo cultural. Se trata de formas de menosprecio (Honneth 1997, 160-1) que devienen en la falta de reconocimiento que puede cuestionar la identidad de la persona en su totalidad.

Para Honneth existen tres formas de menosprecio. La primera, la tortura o la violencia física, implica apoderarse del cuerpo de otra persona en contra de su voluntad, provoca lesiones físicas y destruye la autoconfianza de la persona violentada. Constituye la forma más profunda de menosprecio por el sentimiento de indefensión que genera (Honneth 1997, 161-2).

La segunda forma de menosprecio es la humillación que se produce por la exclusión de derechos de una persona dentro de su sociedad, de modo que no se la considera como a los demás miembros. Genera el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto moralmente igual que los otros y plenamente valioso, lo que lesiona la capacidad de interacción del sujeto con su sociedad en igualdad de condiciones (Honneth 1997, 162-3).

La tercera forma de menosprecio es la degradación evaluativa, mediante la cual se desvalorizan modos de vida individuales o colectivos por no responder a los valores socialmente validados y se resta valor social a las capacidades de los sujetos que los practican. La degradación evaluativa implica que los sujetos subvalorados no puedan referirse a sus modos de vida en términos positivos y que sientan rebajada su autoestima por cuanto no son valorados en sus capacidades y cualidades características (Honneth 1997, 163-4).

En los casos analizados se pudo observar las tres formas de menosprecio, como expresiones de violencia. En Ecuador, la violencia física hacia la niñez y adolescencia es un problema serio. Según datos de la Encuesta de Niñez y Adolescencia en el Marco de la Intergeneracionalidad (ENAI), en 2015, el 38 % de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años reportó haber recibido

maltrato extremo violento.² Un 33 % reportó recibir golpes de parte de sus padres y madres cuando no obedecía o cometía una falta. La violencia era mayor hacia niños y niñas de entre 5 y 11 años (42 %) que hacia adolescentes de entre 12 y 17 años (19 %) (Observatorio Social del Ecuador 2016). Por otro lado, en la escuela el 26 % de los niños, las niñas y adolescentes recibió trato violento (golpes, insultos, burlas y restricciones en el tiempo del recreo) por parte de sus maestros, y un 7 % reportó recibir golpes de sus profesores. Al igual que el maltrato en el hogar este porcentaje baja al 2 % en adolescentes entre 12 y 17 años. Por área de residencia, la violencia hacia la niñez y adolescencia fue mayor en las zonas rurales (10 %) que en las urbanas (5 %) (Observatorio Social del Ecuador 2016, 95, 100-2).

La situación en las UE estudiadas no difiere de la realidad reportada en la ENAI. En todas las UE visitadas se registraron casos de la violencia física en los hogares de los y las estudiantes; en Motores, golpear al estudiantado se considera una práctica “formativa” válida. Paradójicamente, los principales espacios de protección de las y los adolescentes, que son el hogar y la escuela, en algunos casos se convierten en los lugares en los que son violentados, es decir, espacios inseguros en los que se vulneran sus derechos.

El estudiantado comenta abiertamente que vive situaciones de violencia familiar y afirma que la violencia hacia la mujer es la principal causa de divorcios en su entorno. También reporta cómo la violencia hacia sus madres afecta el rendimiento escolar:

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Mis padres se saben enojar casi sin tener motivo, entre ellos, conmigo no se enojan. Sí me afecta cuando ellos están enojados, a mí, ni ánimo de hacer los deberes me sabía dar. Es bien triste cuando ellos están enojados. O sea, en cambio cuando están de buen humor hasta vienen a preguntar si mandó los deberes o no, en cambio cuando están enojados no dicen nada. Sí, se peleaban bien fuerte, antes hasta le pegaba mi papá, ahora solo palabras, así discuten, pero ya no mucho ya.

² Maltrato extremo violento corresponde a las siguientes respuestas de la encuesta: “te pegan, te encierran o te bañan en agua fría, te insultan y se burlan de ti, te sacan de la casa y te dejan sin comer” (Observatorio Social del Ecuador 2016, 92).

La violencia física hacia el estudiantado registra niveles más altos en Motores, pues los estudiantes son agredidos físicamente por padres, madres, docentes y directivos del colegio.

VICERRECTOR DEL COLEGIO MOTORES. La violencia a veces también se traslada acá, a forma de represión. A veces el joven por A o B no cumple, viene el papacito o la mamacita con la correa o con el palo, aquí mismo. Bueno, son métodos tradicionales, de una u otra manera en su momento funcionaron, pero hoy por hoy ya no funciona eso. En este caso lo que se trata es de concientizar tanto al estudiante y al padre de familia, que [...] no se lo vuelva a hacer. Personalmente sí he tenido y nos sentamos a conversar, adquirimos un compromiso, a veces hasta firmamos el compromiso y problema solucionado aquí [en la escuela], allá [en la casa] no sé.

COORDINADOR DEL DECE DEL COLEGIO MOTORES. Muchísimos casos. Es más, ahorita estoy en un conflicto porque hay un estudiante que incluso la madre le ha incapacitado por un día, [...] y se supone que el Dece [Departamento de Consejería Estudiantil] puede denunciar este tipo de actos siempre y cuando haya evidencias, pero no hay evidencias porque el muchacho dice: no, ya me arreglé con mi mamá [...]. No puedo hacer nada, yo lo que trato es de que los estudiantes hagan consciencia. Pero aquí hubo un caso de violencia, que el violentador es el estudiante a la madre, entonces hablé con la madre [...] para que le ponga la denuncia al hijo, pero no hace nada, porque es el hijo. Pero ella está vulnerada, el muchacho es un grosero, le violenta a la señora, pero ya se acostumbró ella, dice: “Es mi hijo, algún momento se ha de graduar y se ha de ir, para qué le voy a desgraciar la vida”.

El inspector del colegio justifica que para “educar” a los estudiantes es necesaria la violencia física:

INSPECTOR DEL COLEGIO MOTORES. Si con ellos no se tiene un poquito de mano dura, créame que yo no voy a lograr nada con el tipo de estudiantes que tenemos. Yo sí me veo en la necesidad de alzar la voz y muchas veces hasta el padre de familia me ha solicitado que le hale la oreja porque ni en

la casa le respetan. Entonces yo sí les halo la oreja a los estudiantes y sí, los padres me han pedido, entonces no para que el estudiante se sienta mal dentro del curso, más bien vea que yo tengo el apoyo del padre de familia para yo halarle la oreja, y decirle esto está mal [...]. Mis docentes actuales ellos sí les piden de favor las cosas [...], pero ellos se ríen en la cara del docente [...]. Entonces sí me ha tocado tomar otras medidas, sí manejo un palito por ahí y les doy, sí les doy. Entonces al momento que ya me ven por ahí que bajo, todo el mundo desfila, salen corriendo. Entonces yo mismo les he dicho a ustedes les encanta que les traten así [...] y hay otra cosa que dicen que el respeto no se gana ni gritando ni golpeando ni nada, y en cierta parte tienen razón, pero usted ve que aquí es diferente, yo tengo que usar una varita para que vayan al curso, y de alguna otra manera, yo cuando ingreso al curso [...] todos los estudiantes se ponen de pie, pero no sé si al resto de docentes cuando entran se pongan de pie.

En ambas instituciones particulares se han dado denuncias en el distrito educativo. En Motores se registró un caso de acoso sexual y en Toboganes un caso de maltrato.

VICERRECTOR DE LA UE TOBOGANES. Una vez nos denunciaron al distrito por un alumno que no estuvo contento con las notas y no estuvo contento con el profesor. El profesor le había alzado la voz, el profesor tenía una regla, había cogido la regla y le había dado un golpe en una banca y así es que le denuncia. Como directivos no habíamos hecho nada malo, el profesor actuó mal. Fuimos allá, explicamos, se pidió disculpas y no pasó nada. El profesor se jubiló en seguida, ya tenía tiempo para jubilarse, se jubiló y se fue. No me gustó nadita, esa experiencia mala tuvimos.

En el caso de acoso sexual en Motores, el docente también salió del plantel. Sin embargo, en Motores piensan que la estudiante mintió y que su denuncia no tenía fundamento:

COORDINADOR DEL DECE DEL COLEGIO MOTORES. Un caso de acoso sexual escolar que todavía está en proceso de verificación de información [...].

La muchacha había sentido esta parte de acoso de parte de la persona que ya no está, era un docente, y cuando yo tuve la información ya fue tarde porque la muchacha ya lo acusó como tal [...]. La estudiante está mintiendo, yo ya tengo las evidencias de que ha mentido [...]. ¿Qué le tocó al profesor? Ser sancionado, porque uno no puede establecer, yo con una perspectiva común y corriente de un adulto, yo puedo decir: es clarito que miente [...]. Para mí fue muy difícil porque el profesor me preguntaba, me decía: “Pero ayúdame, haz algo”. Yo le decía: “No, es que yo no estaba al tanto del caso, yo recién le conozco a la muchacha, ¿cómo puedo ayudar?”. Sería meter manos al fuego porque había muchos factores en contra de él, por el mismo hecho de que él pedía favores, que le dé comprando, que le dé poniendo las notas y la muchacha repetía eso, entonces desde ahí ya el profesor actuó mal y eso yo no supe. De eso se cogía la mamá para decir: “¿Entonces por qué le pedía a mi hija? Porque estaba atrás de ella”. ¿Quién podía determinar que no era así? Nadie.

La violencia que vive el estudiantado en Motores se reproduce entre pares. Se han dado casos de riñas tan violentas entre estudiantes que los infractores han ido a prisión: “incluso hubo un caso que fue expulsado directamente de la institución y estuvo privado de la libertad porque no supo manejar su ira y explotó, incapacitó más de tres días al otro estudiante, entonces fue privado de la libertad inmediatamente” (entrevista al coordinador Dece del Colegio Motores). Los estudiantes subrayan el poco compañerismo que se vive en el recinto escolar y las relaciones conflictivas que deben vivir cotidianamente con sus pares.

Docentes y directivos de Motores caracterizan a las familias de los estudiantes como “disfuncionales” y piensan que es muy poco lo que el colegio puede hacer con los jóvenes, pues atribuyen los problemas a la falta de atención en el hogar: “yo le veo que la raíz del problema es el hogar. Se les puede tratar hasta con palos aquí, pero los muchachos salen y vuelven a su mundo, a sus barrios, a su familia disfuncional y no hay manera de que el colegio alcance hasta estos niveles” (entrevista a docente de Matemáticas del Colegio Motores).

La violencia intrafamiliar está presente en todas las UE visitadas: “[...] hogares disueltos, con problemas, hogares disfuncionales, eso es lo que más

afecta aquí. Veo unas familias que vienen niñitos tristes: el papá le pegó a la mamá, el papá se fue, la mamá se fue, le pegaron a ella, eso es lo que más afecta la educación aquí” (entrevista al vicerrector de la UE Toboganes); “hay niños que lamentablemente viven violencia de los papás, ellos vienen a conversar y lloran, ‘yo no duermo pensando que mi papito le pega a mi mamá’” (entrevista a inspectora de la UE Toboganes).

RECTORA DE LA UE TOBOGANES. Violencia en el colegio no hay. Cuando yo he visto que los padres flagelan a los hijos, el padre de la niña [...] ayer lo hice venir porque ese padre no se puede poner queja de nada de las hijas porque en seguida las flagela. Una vez vino flagelada la cara, yo le tomé una foto y le llamé a la madre, le dije: “otra pegada de esta niña y yo la denuncio, me da pena por usted, pero usted está dejando que el padre abuse de sus hijas [...]”. Hace años denunciamos a un padre de familia en la Policía [...], le pegó tan fuerte que el muchacho vino mal acá, yo no le mandé a la casa, fuimos a denunciarlo a él y lo escondimos, me vino a hacer escándalo acá y me dijo que me iba a mandar a mí presa por secuestrar al hijo, le dije que lo hiciera, no importa, yo no tenía miedo, pero como ya estaba la Policía, parece que actuaron directamente y el muchacho ya no regresó con el padre, se regresó con un familiar, se hizo policía él también. Sufrió bastante él.

En los casos analizados, la segunda forma de menosprecio caracterizada por Honneth (1997, 162-3) se expresa en las situaciones de embarazo precoz y en los casos de consumo de alcohol y drogas, ya que producen formas de humillación derivadas de excluir a una persona de su sociedad.

El embarazo precoz puede llegar a convertirse en una doble forma de menosprecio, por ejemplo, cuando es producto de una violación sexual implica la forma más grave de menospreciar a alguien, al apoderarse y lesionar el cuerpo de la otra persona en contra de su voluntad. También el embarazo precoz puede estar acompañado del menosprecio que produce excluir a las jóvenes del grupo, ya sea al coartar su derecho a seguir estudiando o al humillarlas por estar embarazadas, lo que lleva a que en muchas ocasiones las jóvenes embarazadas sean apartadas hasta el punto de afectar su capacidad de interactuar con otros estudiantes en igualdad de condiciones.

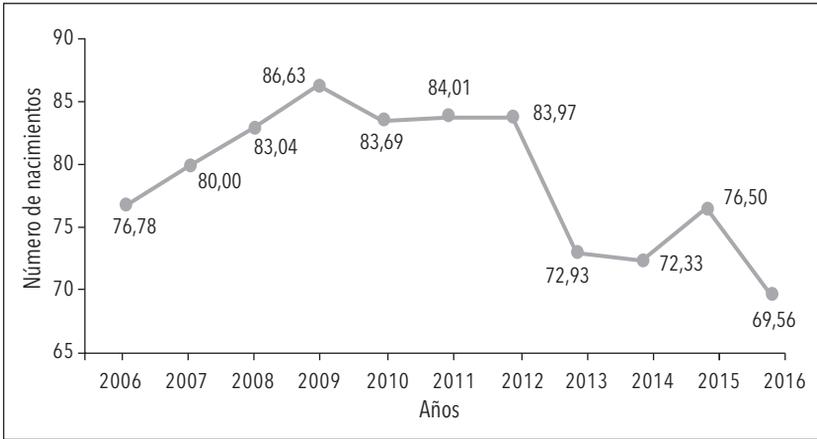
El embarazo precoz obstaculiza el pleno desarrollo de las capacidades de las jóvenes porque limita las posibilidades de que las adolescentes concluyan su educación, con las subsiguientes desventajas en el sistema laboral. En Ecuador, el 44 % de las mujeres entre 15 y 24 años que se embarazó abandonó sus estudios y no volvió a estudiar. Sin educación las niñas no se preparan para el trabajo, no mejoran su autoestima ni su posición en el hogar y su capacidad de elección se ve restringida (González 2010, 5; MSP 2017a, 34).

Los datos de la CEPAL (2020) muestran que Ecuador es el país de América Latina que mayor incremento de embarazo adolescente ha tenido (25 %) en el período 1990-2010. Es el país que tiene mayor porcentaje de embarazo adolescente en América del Sur con un 17 % de mujeres entre 15 y 19 años que son madres, y el cuarto en América Latina, superado tan solo por los países centroamericanos y del Caribe: Nicaragua, República Dominicana y Honduras. Otros datos nacionales muestran cifras aún más alarmantes: según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición realizada en 2012, un 18,3 % de mujeres entre 15 y 19 años ya es madre. El incremento de casos entre 2004 y 2012 registrados en esta encuesta es del 38 % (MSP 2017a, 21).

Es importante anotar que estas cifras no contemplan los casos de embarazo de las niñas entre 10 y 14 años que, de acuerdo con el Fondo de Población de Naciones Unidas (Unfpa 2013, ii), son las más vulnerables y las que tienen mayor riesgo de morir o sufrir complicaciones por el embarazo y el parto. Según datos del Ministerio de Salud Pública (MSP), el embarazo de ocho de cada 10 niñas menores de 14 años se debe a violaciones por personas adultas; un 90 % de estas es perpetrada por un familiar (MSP 2017a, 34).

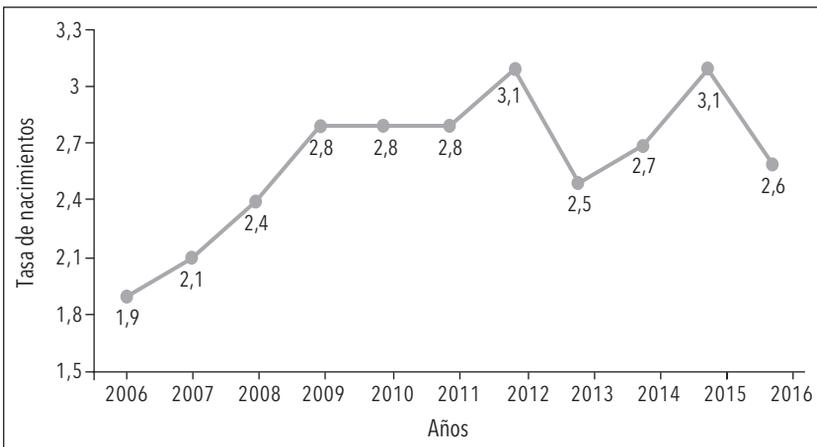
La tasa de nacimientos de madres adolescentes entre 15 y 19 años en el período 2006-2016 ha fluctuado entre 77 y 70 nacimientos por cada 1000 mujeres de este grupo etario, como se puede apreciar en la figura 3.3. La caída más importante se dio en el año 2013, sin embargo, la tasa volvió a subir en 2015. Mientras que la tasa de nacimientos en madres niñas y adolescentes de 10 a 14 años, en el mismo período, se ubica entre el 2 y el 3 por 1000 mujeres de esta edad. El indicador tiene un comportamiento similar al del grupo de adolescentes entre 15 y 19 años, con una caída importante en 2013 y un nuevo incremento en 2014 y 2015, como se puede apreciar en la figura 3.4 (INEC 2017c).

Figura 3.3. Tasa de nacimientos de madres entre 15 y 19 años por cada 1000 adolescentes entre 15 y 19 años (2006-2016)



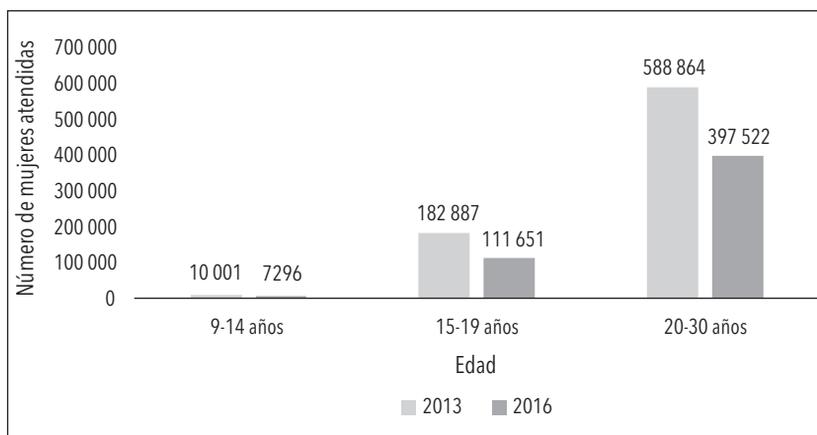
Fuente: INEC (2017c).

Figura 3.4. Tasa de nacimientos de madres entre 10 y 14 años por cada 1000 niñas (2006-2016)



Fuente: INEC (2017c).

Figura 3.5. Número de mujeres atendidas en el sistema público de salud para uso de métodos anticonceptivos por grupos de edad (2013 y 2016)



Fuente: MSP (2017b).

Es importante notar que si se comparan los datos de 2013 y 2016, el número de consultas relacionadas con la anticoncepción en el sistema público de salud disminuyó en las niñas, las adolescentes y las jóvenes, como se puede apreciar en la figura 3.5. Así, los registros administrativos del MSP muestran una reducción de atenciones del 27 % en niñas de entre 9 y 14 años; del 39 % en adolescentes de entre 15 y 19 años y del 32 % en jóvenes de entre 20 y 30 años (MSP 2017b).

En 2012, se inicia la implementación de la Estrategia Nacional Intersectorial de Prevención del Embarazo Adolescente y Planificación Familiar (Enipla), organizada por el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (MCDS) y ejecutada por los Ministerios de Salud, Educación, Inclusión Económica y Social y el Instituto de la Niñez y la Familia, cuyo objetivo general fue

mejorar el acceso permanente y efectivo de los ciudadanos y ciudadanas del país a información, educación, consejería, inclusión, protección y servicios de salud para la toma de decisiones libres y responsables sobre sexualidad y reproducción, y el ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos, a través de sinergias sectoriales (MCDS 2011, 38).

La iniciativa se organizó en cuatro componentes: a) fortalecimiento de las capacidades de los servidores públicos y generación de información; b) difusión de información; c) servicios integrales de salud sexual y reproductiva de calidad; y d) participación social (MCDS 2011, 50-1).

Los resultados de la implementación de la Enipla claramente se reflejan en las figuras 3.3 y 3.4, pues en 2013 se evidencia la mayor caída en la tasa de nacimientos de niños y niñas de madres adolescentes y en un importante número de atenciones en el sistema público de salud para asesoría y uso de métodos anticonceptivos (figura 3.5).

A fines de 2014, mediante Decreto Ejecutivo 491, del 26 de noviembre de 2014, se sustituye a la Enipla por el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia (PNFF), se transfiere a la presidencia de la República la rectoría, ejecución, competencias, funciones, representaciones y delegaciones que hasta entonces ejercían el MCDS y los Ministerios Sectoriales de Salud Pública, Educación e Inclusión Económica y Social, en lo relativo a la Enipla (Decreto Ejecutivo 491/2014, art. 1).

El PNFF tuvo el objetivo de “prevenir el embarazo adolescente, fortaleciendo el rol protagónico de la familia y empoderando a los y las adolescentes de manera que puedan tomar decisiones libres, informadas y responsables” (Presidencia de la República del Ecuador 2015, 33). Es importante anotar que en sus metas el proyecto no se propuso reducir el embarazo adolescente, sino estabilizar el indicador a 2017. El enfoque del proyecto, a diferencia de la Enipla, no preveía mejorar los servicios de salud sexual y reproductiva ni generar capacidades e información pública sobre derechos sexuales y reproductivos, sino que planteaba fortalecer a la familia como unidad básica en la generación de valores y afectividad hacia las y los adolescentes. El proyecto tuvo dos componentes: a) educación y asesoría en afectividad y sexualidad para adolescentes y jóvenes que empezaba en la familia y el desarrollo de todas las dimensiones de la persona; b) incrementar el conocimiento y posicionamiento del PNFF (Presidencia de la República del Ecuador 2015, 33-40).

Los cambios en la política pública no solo recibieron las críticas y protestas de muchas organizaciones de la sociedad civil, sino que además se vivió un proceso de “resistencia” a las disposiciones presidenciales en el MSP

y el MCDS, entre otros organismos públicos. Los testimonios recogidos por Larrea y Herrera (2020) corroboran que el MSP no dejó de brindar los servicios de salud sexual y reproductiva a adolescentes,³ además en el informe final del PNFF se reconoce haber encontrado resistencias institucionales para la implementación de la estrategia,

[debido a] los obstáculos y frontal oposición inicial, por prejuicios ideológicos de varias de las principales autoridades de los ministerios ejecutores [...] no se logró tener un trabajo fluido, proactivo y colaborativo en respuesta a este mandato presidencial, para lograr obtener con la debida oportunidad, los mejores productos y resultados, siendo la tónica inicial de los tres ministerios la dilatación y el envío y regreso de documentos, lo que retrasó eventualmente la incorporación del enfoque de familia (Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia 2017, 37).

Quizá este hecho pueda explicar la variación en los indicadores presentados en las figuras 3.4 y 3.5, pues el embarazo adolescente subió al iniciarse la implementación del PNFF en 2015 y luego disminuyó en 2016.

Según el estudio de investigación sobre los costos de omisión en acceso a servicios de salud sexual y reproductiva en Ecuador, en 2015 al país le costó 472,9 millones de USD el no invertir en servicios de salud sexual y reproductiva. Esta cifra supera en 17 veces al costo de prevención que para ese año fue de 27,67 millones de USD (MSP et al. 2017, 9).

Según el Unfpa (2013, 13), los embarazos en adolescentes son más probables entre niñas de hogares de ingresos más bajos, con bajos niveles de educación y que viven en zonas rurales; el riesgo de embarazo precoz aumenta para las niñas que pertenecen a una minoría étnica o a un grupo marginalizado. De ahí que este problema sea un factor importante en la reproducción de las desigualdades sociales.

La información levantada en campo corrobora las conclusiones del Unfpa, pues Toboganes –la única UE cuyos estudiantes pertenecen a los

³ “El Ministerio no cedió, no cambió el carácter de los servicios que se ofrece, no cambió normativa. [...] hubo un ambiente regresivo en derechos que fue impulsado por el presidente Correa [...] pero el Ministerio resistió con su política” (entrevista a Cecilia Falconí, asesora del MSP citada en Larrea y Herrera 2020, 14).

grupos de mayores ingresos de la población— es también la única que no registra casos de embarazo precoz. En todas las demás UE analizadas, el problema del embarazo adolescente está presente, incluso se han dado casos de embarazos por violación. La incidencia de este fenómeno es de tal magnitud, que hasta en Motores, colegio cuya población es mayoritariamente masculina (98 %), algunas de las pocas estudiantes mujeres de la institución estaban embarazadas. Sin embargo, en todas las UE el problema es subestimado, la mayor parte de docentes y directivos prefieren no hablar del tema. De todas las personas entrevistadas, solamente un estudiante consideró que la incidencia del embarazo adolescente en su colegio era alta, el resto opinó que son pocos casos. Sin embargo, mencionaron entre dos y cinco casos por año.

UNA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UE PÁRAMO. Ahorita casi no, poco. En sexto curso está una dada a luz, en cuarto está embarazada una, en noveno a una la violaron. Dos o tres, es poco, antes había más, siete, ocho. Ya se les da a los adolescentes lo que hay que hacer, los del centro de salud venían a dar charlas, nosotros también dábamos charlas, [...] y ellos también si tienen relaciones, ya se cuidan bastante, porque saben que su vida se trunca. Por eso son poquísimas las que se quedan embarazadas, sí se cuidan.

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. En los años anteriores, uno, dos, tres chicas, sucedió así. Esta vez tuvimos un caso especial, no con deseo de la chica, sino con abuso sexual. Entonces eso hemos conversado con padres de familia, todo eso, pero ya le solucionaron internamente en la familia. Supuestamente, dijeron que ella estaba embarazada, pero no sé cómo le hicieron este tratamiento, después la chica se presentó normalmente acá. El abuso fue en la familia. Por eso, ellos no querían. Tampoco nosotros podíamos hacer una denuncia pública, porque los familiares entre ellos, fue en la propia familia, entonces no querían. Entonces habían conversado, bueno sanción familiar, que el chico que está ahí debía separarse del lugar, debía estar en otro lugar, entonces así se solucionó.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. No tanto como para decir así que hay bastantes, bastantes, no. Unas cinco o seis estudiantes... Mi compañera

se embarazó estando en quinto curso. De ahí mi otra compañera, si no se hubiera embarazado ya se hubiera graduado, pero ella perdió el año por irse para cuidar al bebé y no siguió estudiando. Ahora este año ya ingresó de nuevo para terminar el colegio.

En Páramo, pese a que no le dan mayor importancia al tema en las entrevistas, en su código de convivencia, los docentes se comprometen a “formar una comisión para buscar a las entidades idóneas que impartan charlas sobre sexualidad integral frente a la prevención del embarazo en adolescentes”,⁴ sin embargo, la comisión no existe.

Dada la alta composición masculina en Motores se hace más evidente la carga diferenciada que implica un embarazo para las mujeres, pues en el colegio existen varios estudiantes que son padres, sin embargo, la responsabilidad del cuidado de los hijos y las hijas no recae sobre ellos.

INSPECTOR DEL COLEGIO MOTORES. Aquí tenemos jóvenes que son padres de familia, entre ellos tres jóvenes de tercero de bachillerato, pero igual no viven con ellas, simplemente son papás, todavía no han asumido el rol de papás, están a cargo de los papás, entonces el objetivo de ellos es graduarse igual porque eso sí tienen un buen pensar, un buen punto de vista, graduarse, seguir preparándose y a la vez estudiar con su hijo, porque ya sabe que es su responsabilidad.

Además de que subestiman la magnitud y gravedad de la situación, autoridades y docentes no cuentan con una adecuada comprensión de la problemática, ni con las herramientas o formación para poder enfrentarla. La mayor parte piensa que las causas del embarazo adolescente están en las familias y no considera que el colegio tenga un rol al respecto, pese a que según datos del MSP, la principal fuente de información en temas de salud sexual y reproductiva del estudiantado es la escuela o el colegio (MSP 2017a, 34). Es muy frecuente que en las entrevistas se den las siguientes

⁴ En las referencias no se incluye el texto de dónde proviene esta cita para conservar el anonimato de la UE.

respuestas: “Es culpa de los padres” (entrevista a un docente de Kichwa de la UE Surkuna). “Es un problema social. Ya no es problema del colegio” (entrevista a un docente de Física del Colegio Motores).

Docentes y directivos atribuyen la problemática a una serie de causas que culpan a las mujeres de la situación, entre ellas la falta de cariño en la familia, que hace que las chicas lo busquen con sus enamorados (entrevista a rector de la UE Páramo); o por la necesidad de las jóvenes de dinero, “entregan su cuerpo” pues piensan que “los chicos les van a ayudar económicamente” (entrevista a inspector de la UE Surkuna). Pocas son las personas entrevistadas que señalan la falta de información del estudiantado como causa del embarazo adolescente.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO MOTORES. Falta de información. Yo tuve una clase, fuera del horario de clases con chicos de octavo, noveno y décimo. No tienen idea de lo que es una relación sexual, no tienen idea de los mitos y las verdades, no tienen idea de cómo usar un preservativo, no tienen idea de por qué y por qué no se embaraza la mujer, y peor aún de las consecuencias, o sea, tener relaciones es rico, es divertido y si se embaraza, ni modo, es parte de la estadística y no es así.

Además de no conocer adecuadamente la problemática, docentes y directivos tienen dificultades para hablar sobre el tema y expresan muchos prejuicios sociales al respecto: “Yo como tutora he conversado con ellos, pero a modo de... de un poquito de broma, porque es un tema muy delicado. O sea, por mí yo les hablaría como tutora, también como profesora podría hablar, pero digo capaz que salgo mal parada. Mejor no” (entrevista a una docente de Matemáticas de la UE Páramo); “todavía sí es bastante receloso hablar de las formas de protección que deben tener” (entrevista al vicerrector del Colegio Motores).

Es muy difícil que se pueda enfrentar el embarazo adolescente cuando docentes y directivos no comprenden el problema, no han logrado romper los prejuicios sobre la sexualidad y tienen dificultades para guiar a los y las jóvenes en materia de educación sexual y reproductiva. Si el MSP institucionalmente se resistió a dejar de brindar servicios de salud sexual y

reproductiva, pese a la implementación de una política regresiva en términos de derechos sexuales y reproductivos, no ocurrió lo mismo con el Ministerio de Educación, institución que trabajó muy de cerca con el PNFF, tal y como se expresa en el informe final del programa (Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia 2017, 40). En efecto, el Ministerio de Educación, en el marco del PNFF, eliminó la materia de Educación Sexual del currículo de la educación general básica. Esta asignatura no ha sido reincorporada hasta la fecha. Así, interpretaron algunos docentes la eliminación de la materia como una prohibición de hablar sobre sexualidad con el estudiantado:

UNA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UE PÁRAMO. Ahorita lo único que se hace mensualmente es lo de los temblores, por disposición. Lo que yo he dado es sobre el proceso electoral. Sobre educación sexual no, yo daba esa materia, pero nos quitaron esa materia. El año pasado hubo dos chicas embarazadas, a otra chica el padre la violó, se dan casos horribles aquí. Yo sí doy valores, en una horita de mi clase, yo sí me enfoco a eso. Aunque ya no es permitido, pero yo sí. No es permitido dar educación sexual. Los maestros aquí son como cohibidos, hablar directamente, frente a frente, no lo hacen. Ahorita desde los 13 años, ya tienen relaciones. Eso sí les he dicho a los chicos, cuando tienen un rato libre.

El estudiantado, por su parte, recuerda positivamente la materia de Educación Sexual:

UN ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Más antes había la materia de Educación Sexual, ahí sí se hablaba del tema. Ahora ya quitaron. Esa materia sí era buena, porque ahí nos enseñaban a prevenir los embarazos, nos enseñaban muchas cosas que no debemos hacer. A prevenir los embarazos no deseados porque dese cuenta un embarazo de una muchacha de 15 años es complicado. Debería volver a existir esa materia porque comprenden los chicos lo que deben hacer, no hacer las cosas sin pensar. Tienen que pensar antes de hacer las cosas, no hacer por hacer.

Las UE organizaban esporádicamente charlas con el MSP para tratar temas de educación sexual y reproductiva con sus estudiantes. Los rectores de Páramo, Surkuna y Motores reconocen que en la actualidad ya no se organizan estas charlas. En algunos casos, se justifica el no hacerlo porque “despiertan la curiosidad de los y las estudiantes”, de este modo sacralizan la “bendita ignorancia” del oscurantismo sin tener en cuenta el enorme acceso que tiene la juventud a diversas fuentes de información.

RECTOR DE LA UE PÁRAMO. Pero se ha visto que mientras más charlas se da a los estudiantes, más se despierta la curiosidad y eso se ha vivido en otras instituciones que cuando han recibido charlas, se ha realizado estudios, que cuando han recibido charlas ha habido un 20, un 30 % de incremento en los embarazos y en prácticas sexuales. Cuando no hay el conocimiento, no ha pasado nada.

Como se mencionó, la única UE que no presenta casos de embarazos adolescentes es Toboganes, según sus docentes y directivos debido a los cuidados que sus estudiantes reciben por parte de las familias, por la preocupación que el colegio pone en el tema y por la educación sexual que recibe el estudiantado a lo largo de todo su proceso formativo.

UNA DOCENTE DE BIOLOGÍA DE LA UE TOBOGANES. Dentro de la parte de educación sexual, yo soy del área de ciencias y cuando trato temas, en seguida yo les voy diciendo, les voy dando charlas para que ellos sepan [...]. Yo en la parte educativa les enseño muchísimo que ya se les va a venir la menstruación, que tienen que estar preparadas, y todos los compañeros también ayudan en esa parte porque debe ser todos los docentes, no puede ser solamente le toca al área de ciencias, sino que aquí todos ayudamos a los estudiantes en esa parte.

El estudiantado corrobora esta información:

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. Sí nos han hablado de ese tipo de cosas. Los licenciados nos dan clases de cómo prevenir los embarazos,

de que debemos cuidarnos porque estamos muy chiquitos para tener una responsabilidad muy grande, entonces pienso que sí nos han ayudado. Nuestros papás también dicen que debemos cuidarnos.

Otra forma de menosprecio que genera exclusión de derechos es el tratamiento que se da en las UE a los jóvenes que consumen alcohol o drogas, a quienes se busca apartarlos del grupo para evitar que más estudiantes sigan su ejemplo. El estudiantado es víctimas de una política que no considera el consumo un tema de salud pública, sino un motivo de castigo y exclusión. En estos casos también se lesiona la capacidad de interacción de los y las estudiantes con sus pares en igualdad de condiciones.

En Motores aunado al consumo de alcohol, existe un alto consumo de drogas. Todas las personas entrevistadas hablan de ello: “Sí hay muchos casos de drogas aquí, se consume lo que le dicen la marihuana y la *creepy*, creo que es. Aquí en el colegio creo que sí hay distribuidores, el colegio trata de encontrar a los que venden [...], más es gente de afuera que venden drogas” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores). “El 99 % de los chicos de sexto ha probado por lo menos algún tipo de droga. Me atrevería a decir que el 70 % de los chicos de diversificado ha probado algún tipo de droga” (entrevista a un docente de Física del Colegio Motores). En sus conversaciones, los estudiantes hablan abiertamente de sus experiencias con hongos alucinógenos, ácido, *creepy* y marihuana.

RECTORA DEL COLEGIO MOTORES. Estamos hablando de 25 estudiantes en todo el año, que han presentado situaciones de consumo dentro de la institución educativa y he tenido la desagradable situación de no apoyo de los padres, o sea, el padre dice: “Yo sé que consume desde hace dos años, pero yo no sé qué más hacer, ya he hablado de buenas, de malas, le he castigado, pero no quiere entender”. Entonces yo le digo: “Si usted como papito no asume esa responsabilidad, ¿cómo le ayudamos?”. “Sí –dice–, pero en notas no está mal, yo no sé por qué ustedes se hacen problema, si en notas no está mal”. No mezclemos las cosas, la parte académica es una y la parte de la salud es otra.

Frente a esta situación, el colegio trabaja con la Unidad de Antinar-cóticos de la Policía Nacional, entidad que ofrece charlas preventivas. En el ámbito correctivo, cuando existe el consentimiento de padres y de los afectados, los muchachos son referidos a un centro de rehabilitación. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el colegio trata de evitar problemas y de persuadir al estudiantado a través de amenazas: “Por eso de las drogas, que ya me cacharon aquí, me dejaron pasar así, pero me dijeron que la próxima vez que me encuentren me van a llevar a la Dinapen⁵ y algo así, la primera vez me dejaron pasar” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores). Para tratar de disminuir la incidencia del consumo de drogas, docentes, padres y madres de familia han formado brigadas para “vigilar” al estudiantado en las mañanas, mientras que durante el recreo son los profesores quienes se encargan de realizar esta tarea, pues el consumo dentro del colegio está muy propagado (entrevista al inspector del Colegio Motores).

El Ministerio de Educación organizaba eventos de capacitación dirigidos a toda la comunidad educativa sobre el consumo de drogas, a cargo de la Secretaría Técnica de Drogas, institución que estaba adscrita a la presidencia de la República y tenía por misión la prevención del tráfico y consumo de drogas o de la Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes (Dinapen), encargada de velar por los derechos de los menores de edad en situación de riesgo. En estos eventos se pudo observar que el núcleo discursivo de ambas instituciones estaba dirigido a atemorizar y a castigar al estudiantado en caso de portar estupefacientes, y amenazar con la prisión, como una de las estrategias fundamentales de capacitación. La información que se dio a los estudiantes fue incompleta o falsa, pues el Código Integral Penal en Ecuador sanciona el tráfico de estupefacientes, mas no el consumo, ya que este es considerado materia de salud pública. De ahí que no sea delito portar las cantidades establecidas para el consumo.

El tercer tipo de menosprecio consiste en desvalorizar las capacidades de los sujetos por considerar que sus modos de vida no son válidos. Este es muy obvio en Páramo, donde el estudiantado del centro urbano discrimina por cuestiones étnicas a estudiantes que provienen de las comunidades. El

⁵ Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes.

trato discriminatorio se refuerza por el desnivel educativo con el que llega el estudiantado de las comunidades al colegio pues, por lo general, han realizado sus estudios de primaria en las UE de sus comunidades, que no cuentan con los docentes necesarios: tres de las cinco escuelas bilingües de las comunidades en la localidad de Páramo apenas tienen dos profesores para 10 grados, ninguna tiene su planta docente completa (Ministerio de Educación 2017a) y adolecen de serios problemas en el campo educativo. Los y las estudiantes que llegan a octavo de básica tienen menores condiciones de desempeñarse adecuadamente en el nuevo entorno y sus pares los consideran menos inteligentes.

De este modo se produce la generación de ausencias señalada por Santos, como la monocultura del saber y del rigor, que consiste en desconocer otros tipos de conocimiento y catalogar de “ignorantes” a quienes los portan y la monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, que implica la inferiorización del otro (Santos 2006, 23-4). Por otra parte, el sistema escolar refuerza el *habitus* dominante, reproduciendo y profundizando las desigualdades (Bourdieu y Passeron [1964] 2009, [1979] 1996).

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Nuestras compañeras, las que son del centro urbano se creen un poquito más, estudian más y nosotros nos quedamos. En muchas de las veces se da la discriminación. Los que somos de las comunidades tenemos como metido en la cabeza que seguramente ellos han de estar bien y nosotros no. Hay algunos que sí son conscientes, que sí se dan cuenta de lo que están diciendo, pero hay algunos que hablan por hablar, no se dan cuenta de que con esas palabras pueden herir a los demás, más los hombres critican a los otros hombres de las comunidades, a veces por la forma de hablar, la forma de vestir. Les dicen que “son unos longos, que son unos runos, que vos vienes de esas montañas, vos vienes de esos páramos o de esas bajadas”, critican por la forma de vivir. Casi nunca me he metido en eso, porque a veces por defender, peormente nos critican, o sea, salimos más perjudicados. Muchas de las veces, yo he preferido callar, porque en los años que uno se ha pasado con los compañeros, ya poco a poco se les va conociendo,

por ejemplo, si se quiere defender a alguien, peormente uno sale más perjudicado y preferimos callar.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Cuando estaba en noveno, tenía conflictos con todas mis compañeras [...]. Ellas me veían la cara, buscaban la manera de molestarme. Yo nunca conversé ni a mis padres ni a los licenciados ni a nadie porque tenía miedo, todavía tenía 12 años. Antes nosotros éramos como dicen tontitos, teníamos vergüenza, no hablábamos, al menos con los que somos de las comunidades, tenemos un poquito más de vergüenza [...]. Me empezaron a hablar, me decían que soy una longa, que vengo de esas bajadas, decían a mi tierra, decían que de esas peñas, me decían muchas cosas muy feas, o por el apellido que mi mami lleva, decían que soy una longa.

La ausencia provocada por la monocultura del saber y el rigor, según Santos (2006), provoca epistemicidios. En el caso de Páramo, el estudiante de las comunidades no se autoidentifica indígena, ni habla kichwa, un signo de pérdida de su identidad cultural, marcado por la vergüenza que sienten frente a sus compañeros y compañeras y para evitar reforzar las actitudes discriminatorias de las que son víctimas. En tercero de bachillerato, el 94 % se autodefinió mestizo, el 3 % blanco y el 3 % no respondió. Ninguno se autoidentificó indígena. Sin embargo, el 3 % habla kichwa y un 7 % declara que sus padres hablan kichwa.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Indígenas, indígenas no hay, de las comunidades no es que son tan indígenas, pero a veces un poco, por la forma de hablar, no pronuncian bien las palabras. No hablan kichwa. La mayoría hablamos poco, poco, algunas palabras que nos sale, por ejemplo, al perro en kichwa se le dice *ashcu*, entonces aquí le decimos *ashcu* rabudo, o sea, así palabritas, no es que se hable bien el kichwa.

Los docentes señalan que incluso aquellos estudiantes que vienen de escuelas bilingües no hablan kichwa: “Aquí no hay estudiantes que hablan kichwa, son mestizos, pese a que vienen de UE bilingües” (entrevista a un docente de Informática de la UE Páramo).

En Surkuna, por su parte, también se viven formas de epistemicidio, pero desde otra perspectiva, relacionada con la falta de apoyo y al no reconocimiento de la identidad diferenciada del sistema de EIB por parte del Estado.

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Yo nací como educación intercultural bilingüe, con principios ideológicos de nuestra propia identidad cultural. [...] fuimos llevando los 25 años de proceso, de cambio, utilizando nuestro propio sistema, nuestra metodología, pero lamentablemente en este gobierno se agrupó [...] como intercultural [...], esto nos interfiere a nosotros [...]. Muchos estudiantes con esta libertad que pueda escoger la institución que ellos quieran, ya se pierde nuestra propia identidad, ya no hablan su propio idioma, ya no alimentan nuestros alimentos, nuestras vestimentas, se van perdiendo los conocimientos ancestrales.

Los docentes destacan la importancia de que sus estudiantes sean hablantes de kichwa y de fomentar el aprendizaje del idioma. Sin embargo, también existen comunidades donde el idioma se está perdiendo: “Hay dos o tres comunidades que hablan bastante español, pero aquí como damos clase de kichwa y aquí aprenden, entonces vienen sin kichwa y de aquí salen con kichwa” (entrevista a inspector de la UE Surkuna).

UN DOCENTE DE KICHWA DE LA UE SURKUNA. Nuestros estudiantes están en la vía, ya llegan los comerciantes, ya tienen televisión, ya tienen radio, entonces escuchando eso, ellos hablan solamente castellano. Los abuelos ya no están. En pocas casas, hay abuelos que hablan kichwa, los padres ya son jóvenes, ya no hablan kichwa, los jóvenes salen hablando castellano. Nosotros hemos dicho 50 % kichwa, 50 % castellano. Por eso nosotros hemos dicho desde chiquitos a los niños, las maestras tienen que darles 100 % en kichwa, pero lo malo, no están aplicando. Esa es la debilidad que nosotros tenemos, estamos perdiendo el kichwa. Hemos dicho, compañera maestra, depende de ti. Canto, adivinanzas, todo debe ser en kichwa. Pero pasamos, escuchando, están hablando castellano. Nosotros estamos perdiendo el kichwa, estamos perdiendo nuestra habla, nuestro idioma.

Al igual que en Páramo, en Surkuna se reporta el problema de nivelar al estudiantado que viene de las comunidades, sin embargo, al tratarse de una población más homogénea étnicamente, no se observan problemas de discriminación entre estudiantes que vienen de otras UE y estudiantes que han realizado su educación básica en el mismo centro educativo (entrevista a inspector de la UE Surkuna). Aunque sí se observan procesos de discriminación entre el subsistema de educación bilingüe y el subsistema de educación intercultural, antes conocido como “hispano”:

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Por ejemplo una vez cuando tuvimos un poquito de problema cuando un estudiante de aquí se iba a otro colegio, que habían bajado de nivel diciendo que como está yendo de la educación bilingüe, es por eso que tiene que bajar un nivel, entonces yo presenté una carta de denuncia porque nosotros somos un sistema, no somos una educación así, así no más, somos un sistema, entonces tenemos el mismo derecho que otro sistema, entonces nosotros tenemos que integrarnos a otro sistema y ellos también deben integrarse [...]. Entonces, solicité una prueba, que tomen prueba de conocimiento, y nuestro estudiante rindieron mejor que ellos, es por eso que después se reguló y tranquilamente podían pasar de este colegio a otro colegio y así se solucionó.

La falta de apoyo a la EIB tiene como consecuencia su desvalorización por parte de las propias comunidades y el resto del sistema educativo, que no la conciben de manera integral y plural, lo que genera procesos de discriminación hacia las UE bilingües.

En Páramo, además de los procesos de discriminación interétnica, se viven relaciones violentas entre hombres y mujeres estudiantes. Es común escuchar frases muy agresivas y violentas de los hombres hacia sus compañeras, quienes responden a los insultos agresivamente. Además, se dan situaciones de violencia física, en una de esas ocasiones una estudiante le dijo a su agresor: “¿Acaso eres mi marido para que me pegues?”, una disputa que evidencia lo generalizada y naturalizada que está la violencia de género en la localidad. Las estudiantes, en las entrevistas, enfatizaron la violencia física y psicológica de la que son objeto.

En todas las UE, excepto en Toboganes, se refuerzan los roles tradicionales de género, que subordinan a las mujeres. Es común escuchar a los docentes en clases hablar de las actividades que pueden realizar las “mujercitas” y las actividades que son solamente para los varones. Pude observar un mayor control hacia la manera en que se comportan las mujeres y censuras hasta a la forma en que se sientan: “Les he llamado la atención, que tienen que comportarse como toda una señorita, hasta inclusive la forma de sentarse, les he llamado la atención adelante” (entrevista a vicerrector del Colegio Motores). En Surkuna, las autoridades y docentes llaman “mujercitas” o “mamita” a las jóvenes y, en ocasiones, las chicas son objeto de burla. Por ejemplo, el profesor de cultura física al constatar que las mujeres no hacían los ejercicios indicados, les decía: “Los hombres trabajaron muy bien, pero las mujercitas solo dicen: ¡Ay, ay, no puedo!, como si fueran vírgenes” (Observación del aula en la UE Surkuna, 2017).

Todos estos comportamientos se presentan pese a que, en los discursos de los actos oficiales, se señala la necesidad de construir relaciones igualitarias entre hombres y mujeres. Las contradicciones, entre lo que se dice, se hace y se experimenta en las relaciones cotidianas, provocan confusión en el estudiantado. En Motores, el trato diferenciado a “las mujercitas” es más evidente debido al bajo número de mujeres que tiene el colegio y a que se concibe que las áreas de especialidad son masculinas. De ahí que, en los talleres de práctica, muchas de las actividades estén vetadas para ellas.

UN ESTUDIANTE DEL COLEGIO MOTORES. Sí creo que hay un trato distinto por el hecho mismo de que son mujeres. Hay un trato distinto: póngase en mecánica ellas no pueden levantar herramientas así muy pesadas, en un carro que está sin un elevador ellas no pueden alzar una llanta, así [...]. No sé cómo aprenden. Es que ahí ya es por ella misma que tiene que aprender.

Solamente en Motores se observó que los temas sexuales tienen un peso importante en las conversaciones entre estudiantes. En estas conversaciones se reproducen patrones machistas de comportamiento, según los cuales, los hombres son más hombres mientras más relaciones sexuales hayan tenido con diferentes mujeres. También se pudo observar frecuentes burlas y chistes

discriminatorios hacia los homosexuales, y hacia las mujeres que, al interactuar con los varones, se les coqueteaban con presunto interés sexual.

Las vivencias cotidianas de violencia en los distintos aspectos relatados contrastan profundamente con el ambiente que se vive en Toboganés, donde hay un fuerte espíritu colaborativo entre estudiantes y son normales y permanentes las clases en que se trabaja la igualdad y la violencia de género, a partir de investigaciones dirigidas por el propio estudiantado.

Las desigualdades del contexto

La violencia social que genera desprecio es un elemento común del contexto de todas las UE analizadas, aunque sus formas de expresión y sus intensidades varían entre UE. Desde la perspectiva de generación de capacidades, este tipo de violencia constriñe de manera implacable las posibilidades que tiene el estudiantado de desarrollarse en todos los ámbitos: cognitivo, afectivo y social para alcanzar su bien-estar. Es decir, es un poderoso limitante para el ejercicio de la libertad, entendida tanto desde una perspectiva individual como social. En este sentido, el desprecio producido por la violencia social constituiría un factor importante para la perpetuación de las desigualdades. Por eso, resulta necesario caracterizar y analizar las UE detalladamente, debido a que la intensidad de la violencia y sus formas de expresión difieren entre estas; más aún cuando, como se ha visto, estas formas de violencia adquieren características de desconocimiento del otro hasta el punto en que generan procesos de “desprecio” hacia los sujetos no valorados.

Las diferencias más grandes en términos de intensidad se dan entre las UE particulares, pues Motores es la UE que mayores niveles de violencia social registra, ya que incluso presenta niveles de apoderamiento de los cuerpos por la violencia física dentro de la UE; mientras que Toboganés se encuentra al otro extremo, con grados de violencia más bajos. Las UE públicas, si bien registran diferencias de intensidad entre sí, se ubican entre los dos polos establecidos por las UE particulares. Así, Páramo expresa un nivel de violencia medio alto debido a la alta discriminación interétnica y Surkuna un nivel medio bajo, como puede apreciarse en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Caracterización del contexto en las unidades educativas analizadas

Indicadores	UE			
	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes
Intensidad de la violencia	Alta	Media baja	Media alta	Baja
Características de la violencia	Maltrato físico escolar cotidiano	No registra maltrato físico escolar	No registra maltrato físico escolar	No registra maltrato físico escolar
	Maltrato verbal escolar cotidiano	Maltrato verbal escolar eventual	Maltrato verbal escolar cotidiano	No registra maltrato verbal
	Maltrato físico familiar extendido	Maltrato físico familiar intermedio	Maltrato físico familiar intermedio	Maltrato físico familiar intermedio
	Alta violencia entre estudiantes	Violencia eventual entre estudiantes	Alta violencia entre estudiantes	Violencia eventual entre estudiantes
	Familias apoyan y autorizan el maltrato escolar	Familias denuncian maltrato escolar	Familias denuncian maltrato escolar	Familias denuncian maltrato escolar
	Denuncia de acoso sexual	Embarazos producto de violaciones perpetradas por familiares	Embarazos producto de violaciones perpetradas por familiares	No registra violencia sexual
	Alta presencia de embarazo adolescente	Alta presencia de embarazo adolescente	Alta presencia de embarazo adolescente	No registra embarazo adolescente
	Alto consumo de drogas	No registra consumo de drogas	No registra consumo de drogas	No registra consumo de drogas
	Alto consumo de alcohol	No registra consumo de alcohol	Consumo de alcohol medio	No registra consumo de alcohol
	No registra discriminación interétnica entre estudiantes	No registra discriminación interétnica entre estudiantes	Alta discriminación interétnica entre estudiantes	No registra discriminación interétnica entre estudiantes
	Alta discriminación de género	Media discriminación de género	Alta discriminación de género	Baja discriminación de género
Rezago escolar medio	Rezago escolar alto	Rezago escolar medio	No registra rezago escolar	
Pobreza	Media	Alta	Alta	Nula
Dificultad de acceso	Media	Alta	Alta	Nula
Abandono de los padres	Medio	Alto	Alto	Nulo

Elaborada con datos recolectados en el trabajo de campo y con instrumentos de investigación.

En la tabla 3.2 se presenta un resumen analítico sobre los distintos aspectos que definen los contextos sociales de las UE estudiadas, a los que se les ha asignado un valor del uno al cuatro, en el que uno representa las peores situaciones y cuatro, las mejores. La suma de cada ítem es igual a 10. Estos 10 puntos se distribuyen entre los cuatro casos, de acuerdo con la valoración cualitativa de la tabla 3.1. Así, se muestra la línea de desigualdades entre las cuatro UE observadas. Las UE particulares se ubican en los dos extremos de la línea de desigualdades. Motores presenta los aspectos más adversos del contexto, mientras Toboganes los aspectos más óptimos. En el medio se ubican las dos UE públicas: Páramo y Surkuna.

Tabla 3.2. Valoración de las condiciones de contexto en las unidades educativas analizadas

Aspecto	UE				
	Motores	Páramo	Surkuna	Toboganes	Total
Sin maltrato físico escolar	1	3	3	3	10
Buen trato verbal escolar	1,5	1,5	3	4	10
Sin maltrato físico familiar	1	3	3	3	10
Buen trato entre estudiantes	1,5	1,5	3,5	3,5	10
Actitud de las familias frente al maltrato escolar	1	3	3	3	10
Sin violencia sexual	1	2,5	2,5	4	10
Sin embarazo adolescente	2	2	2	4	10
Sin consumo de drogas	1	3	3	3	10
Sin consumo de alcohol	1	2	3,5	3,5	10
Sin discriminación interétnica entre estudiantes	3	3	1	3	10
Sin discriminación de género	1,5	3	1,5	4	10
Sin rezago escolar	2,5	2,5	1	4	10
Sin pobreza	3	1,5	1,5	4	10
Fácil acceso	3	1,5	1,5	4	10
Sin abandono de los padres	3	1,5	1,5	4	10
Total	27	34,5	34,5	54	150

Elaborada con datos recolectados en el trabajo de campo y con instrumentos de investigación.

El desprecio que vive el estudiantado se expresa en altos niveles de maltrato escolar, que fluctúan entre el maltrato físico cotidiano en Motores, justificado por docentes y directivos, permitido y autorizado por las propias familias de los y las estudiantes; hasta niveles más bajos de maltrato verbal (gritos, insultos y humillaciones en el aula) observados en Motores y Páramo y en menor medida en Surkuna. Por otra parte, en todas las UE estudiadas se dan casos de maltrato físico familiar, sin embargo, este es más extendido en Motores. Las condiciones de maltrato que viven los y las estudiantes en sus familias y en sus colegios provocan también niveles de violencia entre compañeros y compañeras, que son más pronunciados en Motores y en Páramo. En Motores estos problemas han sido tan graves que incluso han tenido repercusiones de carácter penal en el sistema judicial ecuatoriano y han llevado a los infractores a prisión. En Páramo, las formas de maltrato verbal entre estudiantes están marcadas por las relaciones interétnicas y la acentuada discriminación que el estudiantado del centro poblado ejerce en contra de sus pares que vienen de las comunidades. En Surkuna y en Toboganes no se registran tales niveles de violencia.

Los temas relacionados con la diversidad cultural son tan hondamente dejados de lado en Páramo, que el estudiantado de las comunidades vive un proceso de aculturación muy profundo, que les ha conducido incluso a dejar de reconocerse indígenas y a perder su idioma. Es el alto costo que pagan las comunidades por acceder a una educación “de calidad”, que se caracteriza por procesos de homogeneización que no toman en cuenta las diferencias culturales y que tienen como efecto no deseado propiciar una alta discriminación en el interior de la UE.

Por otra parte, los enormes esfuerzos en Surkuna por mantener el idioma y reforzar elementos de la identidad kichwa amazónica no están acompañados de políticas públicas que los potencien, lo que perpetúa las desigualdades históricas que en el ámbito educativo han vivido las poblaciones indígenas del país.

La violencia sexual es otra de las dimensiones de la violencia hacia las mujeres que está presente en todas las UE, excepto en Toboganes. Pese a que Motores cuenta con muy pocas estudiantes mujeres, registra una denuncia de acoso sexual escolar hacia uno de los docentes de la institución. En Páramo y en Surkuna se registran casos de violación intrafamiliar.

En el ámbito de las desigualdades presentes en el interior de las UE, el refuerzo a los roles tradicionales de género está presente en todas las unidades analizadas, excepto en Toboganes. Sin embargo, en Páramo se observa una mayor violencia de género en el estudiantado, que no es contrarrestada activamente por parte de la UE. Hay una política de dejar hacer, dejar pasar y también en muchas ocasiones de naturalizar el comportamiento del estudiantado.

En todas las UE, excepto en Toboganes, se registran casos de embarazo adolescente. Lamentablemente, es poco lo que las UE estudiadas hacen al respecto. Este problema ha sido naturalizado al punto de que no merece mayor atención de docentes y directivos. El embarazo precoz se ha agravado aún más por los giros de la política pública de salud sexual y reproductiva en el país, cuya acción más palpable fue suprimir la materia de educación sexual dentro del currículo, con lo cual se han acentuado los problemas de desinformación y se han reducido las atenciones del MSP para asesorar al estudiantado sobre el uso de métodos anticonceptivos. Desde la perspectiva de capacidades, el embarazo adolescente constituye una seria restricción en las posibilidades de elegir de las estudiantes y se ha convertido en un factor importante para la reproducción intergeneracional de la pobreza.

El problema de adicción a drogas solamente está presente en Motores, mientras que el consumo de alcohol se registra en Motores y en Páramo. Surkuna y Toboganes no presentan estos problemas. Se evidencia un inadecuado tratamiento del consumo de alcohol y drogas, pues los personeros públicos encargados de combatir este flagelo basan la estrategia de prevención en el miedo y el castigo. En los casos en que las autoridades y docentes de los centros educativos detectan consumos de alcohol o drogas, hacen todo lo posible para que el o la estudiante salga del colegio, una perspectiva que busca evitar la “contaminación” del grupo. Con estas medidas generan procesos de exclusión y no brindan una adecuada asesoría al estudiantado y sus familias, lo que resulta en la restricción del mundo de elecciones disponibles para la persona afectada. En Motores, donde estos problemas son más pronunciados, el colegio traslada toda la responsabilidad a las familias y justifica su inacción frente a la problemática con las normas emitidas por

el Ministerio de Educación respecto al derecho a la educación y a la necesidad de contar con evidencias para sancionar a un estudiante. No existe una comprensión de las adicciones en cuanto problema de salud pública, por lo que las soluciones están dadas por la vía punitiva, más que por la vía del tratamiento médico y la rehabilitación. De hecho, cuando se encuentra a algún estudiante consumiendo drogas, se lo amenaza con enviarle a la Dinapen.

Aunque el rezago escolar no constituye en sí mismo un factor de violencia, ha sido incluido en la tabla 3.1, porque en algunos casos es una consecuencia de la violencia social, pues los y las estudiantes en muchas ocasiones se ven obligados a interrumpir sus estudios debido al consumo de drogas o alcohol, o por embarazo adolescente o maltrato.

Las diferencias de grado y la expresión de la violencia social en las UE analizadas llevan a preguntarnos sobre su incidencia en la vida escolar y en la perpetuación de las desigualdades. Sin duda, es un factor relevante, aunque no es posible interpretar las desigualdades que vive el estudiantado tan solo por la violencia o los factores de contexto. De ahí, la necesidad de completar el análisis con las dotaciones y el proceso escolar de generación de capacidades, ámbitos que serán el objeto de análisis de los próximos capítulos.

En los casos de las UE rurales, además de los temas de violencia ya señalados, los principales aspectos del contexto social que limitan el proceso de generación de capacidades son la alta pobreza, la dispersión poblacional que genera dificultades de acceso a los centros escolares que tiene el estudiantado y el abandono de sus padres.

Algunas de estas situaciones son totalmente externas a la vida escolar y es poco lo que el sistema educativo puede hacer para solucionarlas, sin embargo, las instituciones educativas sí pueden jugar un rol importante para contrarrestar ciertos factores adversos del contexto y promover la ampliación de las capacidades de sus estudiantes. La problemática del embarazo adolescente, la violencia sexual, el maltrato físico y verbal al estudiantado, y el consumo de drogas y alcohol son factores claves en los que las UE pueden jugar un rol proactivo, pero lamentablemente, las instituciones educativas manifiestan una actitud pasiva o indiferente frente a estos problemas.

Capítulo 4

Las dotaciones: las semillas que sembramos

En este capítulo analizaré las dotaciones de las UE, entendidas como los bienes o recursos que contribuyen a las oportunidades de vida, pero que, en sí mismos, no son oportunidades (DeJaeghere y Baxter 2014, 70). Las dotaciones se clasificarán en físicas, financieras, humanas y sociales (Chambers y Conway 1992). En las físicas y financieras agruparé las condiciones de infraestructura de las UE y el financiamiento para su funcionamiento; dentro de las sociales, los aspectos relacionados con el entorno familiar y comunitario del estudiantado. El análisis de las dotaciones humanas será abordado tomando en cuenta las relaciones entre los cuerpos directivo, docente y estudiantil que coexisten en las UE.

Organicé el capítulo en cuatro secciones: en la primera abordé las dotaciones físicas y financieras; en la segunda, las dotaciones sociales; en la tercera, las dotaciones humanas; en la cuarta sección reflexioné sobre los principales hallazgos que según mi argumento contribuyen a la perpetuación de las desigualdades en las UE analizadas.

Las dotaciones físicas y financieras

Las diferencias en términos de dotación de infraestructura entre las UE públicas y las particulares analizadas en este libro son notorias. En las UE públicas existen mejores condiciones físicas, sobre todo en lo que se refiere

a espacios de recreación (canchas y áreas verdes). Sin embargo, Surkuna es la única UE que no cuenta con servicio permanente de agua potable, lo que genera problemas de salud e higiene. Mientras que en las UE particulares los espacios para la recreación son mínimos y no permiten que sus estudiantes practiquen deportes.

Pese a contar con mejores condiciones de infraestructura que sus pares urbanas, en ambas UE rurales prima un sentimiento de abandono por considerar que no cuentan con infraestructura adecuada. Constantemente se comparan con las ciudades, donde suponen que sí cuentan con las dotaciones físicas para estudiar adecuadamente: “los colegios de las ciudades tienen laboratorios de física, de química, de computación, entonces ellos aprenden más. Aquí como no hay, es bajo el aprendizaje” (entrevista a un estudiante de la UE Páramo).

En las UE fiscales los estudiantes reciben del Estado el desayuno, los textos publicados por el Ministerio de Educación –que en el año lectivo 2016-2017 llegaron con cinco meses de retraso– y un uniforme. Las familias financian los demás útiles escolares, los uniformes para los campeonatos internos y externos de deportes, los uniformes de parada y deportivo, el transporte y aportan cotidianamente para materiales y proyectos de la escuela. Estos gastos son significativos para familias que viven con bajos ingresos, como en Páramo y Surkuna: “lo malo es el presupuesto que no alcanza para el estudio, toca sacrificar todo. Me toca gastar mucho, por ejemplo, para herramientas... A las familias les toca aportar productos de medicinas, los instrumentos para hacer el jabón, todas esas cosas” (entrevista a un estudiante de la UE Surkuna).

En las UE particulares los estudiantes pagan una pensión mensual, en Toboganes es USD 80 y en Motores USD 55. La pensión es regulada por el Ministerio de Educación con base en una evaluación sobre las condiciones físicas de los establecimientos. Todos los gastos relacionados con el proceso educativo están a cargo de las familias.

Las dotaciones sociales: las comunidades y las familias

Las distintas trayectorias de creación de las UE y su ubicación urbana o rural estructuran relaciones distintas con las comunidades donde se asientan. En el caso de las UE urbanas, los estudiantes provienen de distintos sectores de las ciudades, por lo que sus familias no comparten una vida comunitaria. El punto de encuentro de estas familias es la UE, sin contar con lazos tejidos previamente, por lo que su involucramiento en la vida escolar es individual y menos intenso, mientras que, en las áreas rurales, las comunidades toman una serie de decisiones relacionadas con la vida institucional de las UE. Por ejemplo, en Páramo la comunidad decidió que informática fuera la especialidad técnica del colegio:

INSPECTORA DE LA UE PÁRAMO. Nosotros queríamos que fuera colegio agrícola porque hicimos estudios de la zona, pero los padres de familia dijeron que no, que ya para trabajar, ellos mismo trabajan y que los hijos no deben trabajar en lo mismo, entonces salió informática en las encuestas, consultamos a los padres de familia y a los estudiantes, para hacer el proyecto.

En el caso de Surkuna, la participación de la comunidad en la vida escolar es mucho más notoria, llegando incluso a influir en el nombramiento y la remoción de autoridades:

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Cuando yo era rector, tuve bastante participación y acogida de los padres de familia. Pero ahí llegamos a tener un poquito de problemas por la situación de que mi esposa estaba trabajando aquí, y como dijeron que necesitan a una maestra que pueda nivelar o equilibrar en otra UE, entonces le cogieron del Ministerio y le llevaron cuando yo estaba de rector. Entonces los padres de familia dijeron que yo he estado gestionando para sacar a mi esposa de la comunidad, y sacan a la buena maestra, dejan sin maestra, en vez de mejorar esta institución, que yo estoy haciendo mal, y de eso era punto débil que me cogieron a mí, entonces para evitar problemas entonces yo dejo esta función, no quiero tener más problema con ustedes, yo dejo esta función. Nombraron a otro rector.

RECTORA DE LA UE SURKUNA. La comunidad es la que ha querido que este centro educativo esté inmerso en la comunidad. Al inicio, han puesto todo, han hecho mingas, se han ido a las gestiones, de lo que ellos están apoyando así en las mingas, también pusieron como una vigilancia del trabajo de los docentes, tienen un poquito más de control que el profesor no falte, que no lleguen borrachos, que estén sanos. Hemos mejorado desde que yo ingresé acá, así en estado etílico que antes venían, ya no hay eso.

Dadas las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de las UE públicas analizadas, una gran parte de sus familias son beneficiarias del BDH. Para los docentes de Páramo, la condicionalidad del BDH de mantener a las hijas y a los hijos en los centros educativos es una de las causas del aumento progresivo del número de estudiantes en la UE.

UNA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UE PÁRAMO. Para los padres lo importante es ganar el bono. Porque por eso están los chicos aquí. Porque por el bono se incrementaron, cuando dijeron que, si no venían a la escuela, no les daban el bono, ahí empezaron a venir los chicos acá. Este colegio cuando empezó con mi esposo eran 35 alumnos. De ahí aquí en las comunidades, usted ve en una casa que hay 12, 8, 15, 6 hijos, entonces qué hacían, les hacían trabajar a los chicos. Después empezó con el gobierno con esto de dar el bono y que, si no estudiaban los chicos, no les daban, ahí recién empezó a incrementarse el alumnado. Entonces una vez que empezó con el gobierno, sí hubo revolución en esa época, empezaron a aumentar los alumnos.

En Páramo y en Motores, docentes y directivos esperan un mayor involucramiento de los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas: “más que nada ellos nos ayudan en mingas. Pero lo que queremos que nos apoyen más en el control que los estudiantes asistan puntuales a la hora de entrada [...] en el aspecto educativo [...], que nos ayuden a controlar las consultas en internet, eso sería bueno” (entrevista a un docente de Informática de la UE Páramo).

UNA DOCENTE DE MATEMÁTICAS DE LA UE PÁRAMO. Aquí no les interesa a los padres de familia. Aquí la mayoría de los padres de familia lo que dicen es no sé leer, no sé escribir, licenciadito dé viendo, usted mismo dé haciendo las cosas. A veces hay muchos padres de familia que dejan al comienzo del año y ni siquiera se acuerdan al final. No, no hay apoyo de la comunidad.

UN DOCENTE DE MOTORES DEL COLEGIO MOTORES. En este colegio es bajo, sumamente bajo. Los padres de familia no vienen. Piensan que aquí es un internado. Venir, dejarles y se acabó y les veo a fin de año. Y no es así. Por eso es que se presentan bajos rendimientos académicos, problemas por faltas, atrasos, uniformes, no ayudan a controlar en las casas. Los estudiantes les tienen dominados a los padres aquí [...]. No sentimos el apoyo de los padres de familia aquí. Serán unos cinco, seis padres de familia que se preocupan de los estudiantes, pero los otros 23, no.

Los estudiantes de Motores también revelan la falta de apoyo que reciben de su familia:

UN ESTUDIANTE DEL COLEGIO MOTORES. Con mis papás [...] no me llevo mucho con ellos, o sea, es porque nunca me controlaron, yo hago lo que quiero, y se acabó [...], no me apoyan, el que me apoya más es mi hermano. La falta de apoyo de mis papás me ha afectado en el colegio, porque todos los padres vienen a hablar por las notas, pero yo no tengo a nadie que venga a velar por mis notas [...], ellos no se preocupan por mí, el que se preocupa más por mí es mi hermano, él viene aquí, es como mi segundo papá. Porque mi papá trabaja casi las 24 horas y a mi mamá no le importa.

Los docentes corroboran esta información y señalan la falta de cariño en los hogares de los estudiantes.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO MOTORES. Se nota que a los estudiantes les falta mucho amor en la casa. Les falta amor y apoyo de los padres y autoridad. No tienen el sentido de autoridad. Ellos se mandan,

ellos se ordenan, ellos hacen lo que ellos quieren, ellos deciden qué hacer y qué no hacer. Y eso tiene que ver con la casa, no hay otra cosa.

Docentes y directivos de estas dos UE también anotan que algunos padres de familia no saben qué hacer con sus hijos e hijas, y piensan que es el colegio el que debe solucionar los problemas de mal comportamiento.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO MOTORES. Se nota que los padres no están pendientes de los hijos. Que los hijos manipulan a los padres de una forma increíble. Hay padres que no saben qué hacer con los hijos. Llega a ser indignante la cuestión de los padres: “Ya no sé qué hacer”. ¡Cómo puede decir un padre: “ya no sé qué hacer”, con el hijo! Usan a la institución como guardería.

UNA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UE PÁRAMO. Ellos lo que hacen es enviarles a estudiar, pero casi no se interesan. A los padres no más les interesa es la feria. Los padres no vienen mucho, cuando se les llama, ahí vienen. Hemos tenido casos excepcionales, una chica que era una plaga, se emborrachaba aquí. Incluso los padres cuando les hemos llamado nos dicen es que ya no puedo, pero por eso mismo les mando donde ustedes, ustedes vean qué hacen... O sea, de los padres no tenemos que esperar mucho que nos ayuden, porque ellos nos mandan a los maestros que vean qué hacemos con los chicos porque ellos no tienen rienda.

En contraste, en Toboganés existe una valoración positiva del aporte de los padres y madres al proceso educativo y el estudiantado también expresa el apoyo que recibe de sus familiares: “mis papás siempre han sido unas personas que a mis hermanos y a mí nos han dado la atención y todo lo que nosotros les hemos pedido” (entrevista a una estudiante de la UE Toboganés).

INSPECTORA DE LA UE TOBOGANES. Hay muchos padres de familia que, si su niño no comprende algo, tiene maestros particulares, los chicos reciben maestros en casa o los chicos van, o sea hay mucha comunicación. No todos, pero una mayor parte están pendientes de su hijo, de su cuaderno al día, de su lección, que si la dio, si está atrasado. Hay mucha comunicación.

UNA DOCENTE DE BIOLOGÍA DE LA UE TOBOGANES. Al menos la mayor parte de los chicos aquí son de hogares bien formados: sus papás son abogados, son doctores, son ingenieros, entonces son personas con un criterio muy bien formado, entonces en esa parte ningún inconveniente.

El 93 % de los estudiantes de tercero de bachillerato de las UE estudiadas reporta que recibe apoyo de su familia para su educación, el 70 % considera que este apoyo es económico, un 47 % reporta que el apoyo es para las tareas y actividades educativas, a un 32 % lo apoyan con permisos para desarrollar actividades sociales o educativas extracurriculares y un 1 % afirma que recibe apoyo moral.

A mayor puntaje promedio global de la UE, mayor apoyo de los padres y madres al estudiantado (figura 4.1A). El mayor porcentaje de los estudiantes que asegura no recibir apoyo se registra en Motores (19 %), lo cual corrobora la información levantada en las entrevistas, pues en las otras UE, la falta de apoyo se sitúa en el 6 %.

Figura 4.1. Tipo de apoyo que brinda la familia

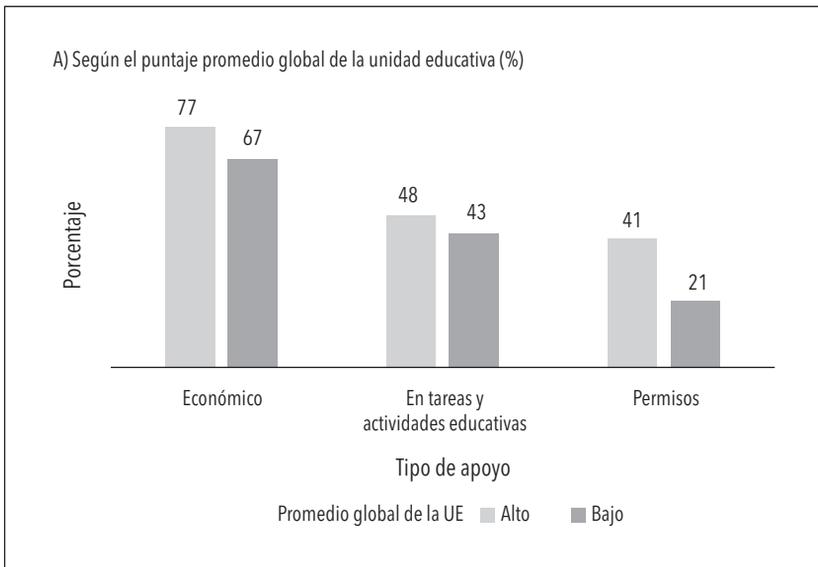
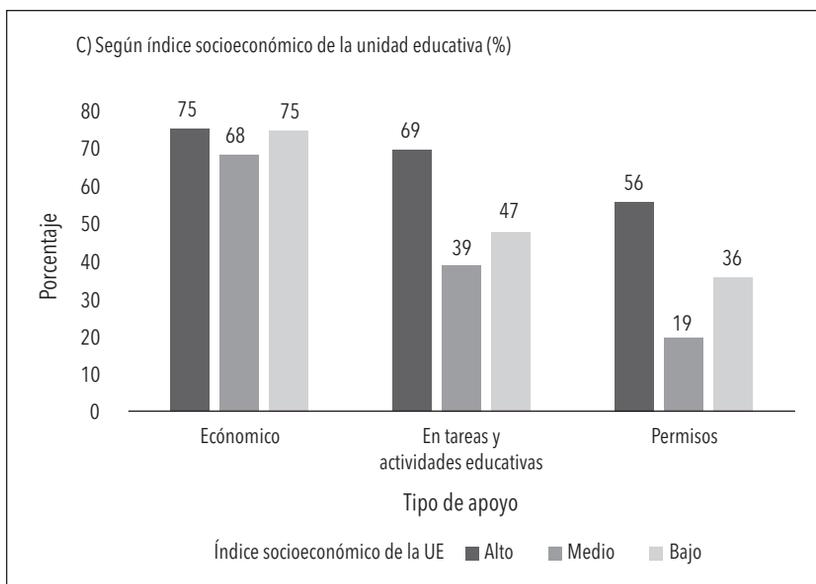
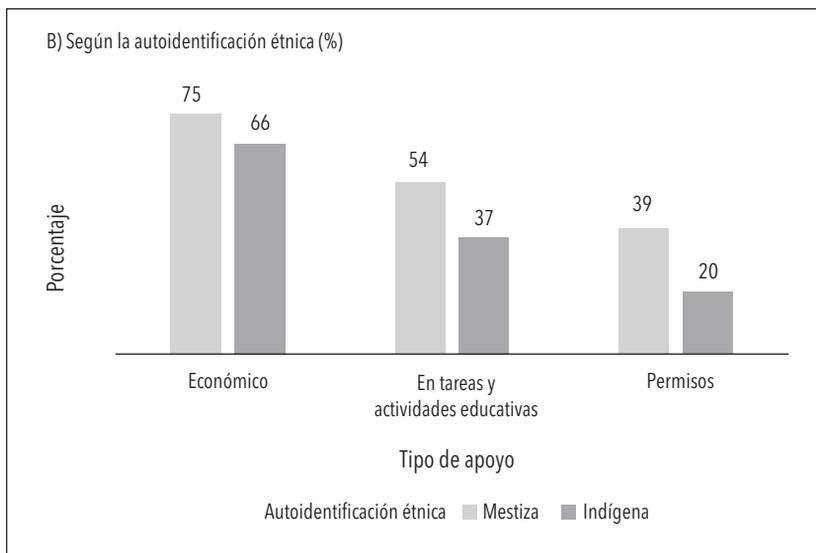


Figura 4.1. (continuación)



Elaborada con datos del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

Los hombres reciben mayor apoyo en tareas y actividades educativas (9 puntos de diferencia) y las mujeres mayor apoyo en permisos para actividades sociales y educativas (11 puntos de diferencia). Los indígenas y estudiantes rurales registran menor apoyo de su grupo familiar que los mestizos (figura 4.1B). En los grupos socioeconómicos altos, el apoyo en tareas y actividades educativas es pronunciadamente mayor que en los sectores medios y bajos, como puede apreciarse en la figura 4.1C. Esta diferencia responde al mayor nivel de instrucción de la familia en los estratos más altos. De nuevo, en este gráfico se evidencia el apoyo más bajo que reciben los estudiantes de Motores, que pertenecen a un ISE medio y que presentan diferencias significativas en todos los ítems.

Pese a la valoración positiva sobre el apoyo que los estudiantes reciben de sus familias, en Toboganes evitan que los padres y madres se involucren en la gestión escolar, pues lo consideran una amenaza, sobre todo cuando se organizan para realizar acciones en contra de algún docente:

RECTORA DE LA UE TOBOGANES. Ellos cuando quieren hacer daño al maestro, quieren reunirse, nada más; de colaborar con el colegio, nunca [...]. La relación con los padres de familia es buena pero tampoco es íntima, yo les he dicho a los profesores eso, el padre de familia es de doble acción, una negativa y otra positiva, así que ustedes deberían cuidarse de eso, no aceptar invitaciones de ir a comer, de ir a la casa, ni de paseo, ni nada. De lejitos no más, me llevo bien con usted, pero con todo respeto, ahí quedamos. Ese comité es arma de doble filo, han salido con esa de que quiero botar a un maestro, entonces yo no les voy a consentir eso. Yo a mis maestros los valoro, los sanciono yo e, incluso, cuando viene un padre de familia y quiere acceder a un maestro, yo no llamo al maestro, conmigo se entienden. Yo llamo al maestro, investigo y después, si es necesario, llamo al padre de familia. No me gusta que haya confrontación porque se pierde el respeto.

INSPECTORA DE LA UE TOBOGANES. Aquí nosotros en la institución casi no permitimos que mucho trabaje el comité de padres de familia porque se forman muchos conflictos, se forman muchos comentarios a veces negativos. Aquí nosotros elegimos la directiva, pero casi no permitimos el

funcionamiento de los padres de familia [...]. Ellos se reúnen de un x curso o grado, pero personalmente, no tomando en cuenta la institución, se reúnen como padres de familia, pero ellos mismos se organizan, nada tiene que ver la institución.

En Motores, no existe comité, solamente un representante por cada nivel educativo (básica superior y bachillerato): “estos dos representantes se juntan y con ellos organizamos juegos internos, casas abiertas, en lo que ellos puedan nos colaboran y trabajamos, pero en sí comité, que ellos propongan hacer alguna actividad, no” (entrevista a la rectora del Colegio Motores).

Frente a esta situación en las UE particulares, en las fiscales el rol de los comités de padres de familia es más activo y se involucran en varios aspectos de la gestión escolar. En Surkuna, además de la directiva convencional, en el comité existe un cargo denominado “capitán” encargado de la animación del trabajo en las mingas:

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Capitán es una persona que tiene voz de autoridad, para hacer cumplir en las mingas, que traigan chicha, que traigan platanito, la alimentación, para poder brindar la chicha, que también ordena a las mujeres para hacer la chicha, entonces, mueve el momento del trabajo, de la organización.

Las dotaciones humanas

En el país existe un déficit pronunciado de nombramientos para los distintos cargos directivos establecidos en la LOEI. De acuerdo con los datos procesados por Chiriboga (2018, 23) a noviembre de 2017, un 62,7 % de establecimientos que cumplían los requisitos de la LOEI contaban con consejero estudiantil, apenas un 7,2 % con rector, un 0,05 % con vicerrector, un 8,9 % con inspector, un 3 % con asesor educativo y un 15 % con auditor educativo.

La normativa establece que solo aquellas instituciones que tienen más de 500 estudiantes pueden contar con vicerrectorado, secretaría y Dece. Y aquellas que tienen más de 120 estudiantes pueden contar con planta

directiva. Sin embargo, ni siquiera las instituciones que cumplen con estos requisitos han logrado llenar su planta directiva por falta de presupuesto público.

Dentro de los estándares del Ministerio de Educación, Motores es una institución grande (más de 100 estudiantes por grado curso, los cuales se dividen en paralelos si son muchos estudiantes); Páramo y Toboganes son medianas (entre 30 y 99 estudiantes en cada curso) y Surkuna es un establecimiento pequeño (con menos de 30 estudiantes por curso).

De las dos UE públicas analizadas, ninguna cumple con el requisito de tener más de 500 estudiantes. Páramo cuenta con 443 estudiantes y Surkuna con 113, por lo que tampoco cumple con el requisito para poder tener un rectorado (LOEI 2011, art. 43), por eso, en esta UE, los cargos directivos son asumidos por ciertos docentes en calidad de encargados.

En ambas UE públicas se registran conflictos por la nominación de autoridades. El Ministerio de Educación promovió una política de reubicación de los docentes en lugares más cercanos a su lugar de residencia, los rectores de ambas UE aplicaron a la reubicación y fueron reasignados. Hubo varios nombramientos a diferentes personas quienes, por distintas circunstancias, no se mantuvieron en el cargo. Esta situación provocó muchas dificultades en la gestión de las UE y algunos conflictos entre docentes y autoridades. Páramo tuvo siete distributivos de clases distintos durante el primer quimestre¹ del año por los constantes cambios de funciones entre docentes.

UNA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UE PÁRAMO. En el lapso de este año lectivo, tuvimos cinco rectores. Cada rector que nos ponían, cada uno estaba 15 días, una semana. Tuvimos dos semanas sin rector, incluso. A este rector le pusieron por palancas. Tuvimos siete distributivos, nos dejaban una semana, nos cambiaban, entonces uno cómo podía subir las planificaciones, nos daban curso, nos quitaban, nos hacían a gusto y sazón, nos decían que veían el perfil y era mentira, nos ponían en jaque, no se podía trabajar, era durísimo.

¹ Aunque la Real Academia Española no reconoce la palabra “quimestre”, esta es de uso habitual en Ecuador para designar períodos de cinco meses.

UN DOCENTE DE KICHWA DE LA UE SURKUNA. Al inicio había conflictos con las autoridades. Había un rector encargado, pidió sectorización y con eso salió [a la capital de la provincia] y quedó vacío aquí, me encargaron el rectorado. Yo tenía 30 horas de trabajo y no me alcanzó el tiempo, pedí que alguien más asuma el rectorado. Ahí tuvimos problemas, había ternas para el rector, ahí un compañero no quiso, hubo cruce de palabras [...]. Nadie quería ser rector, no hubo interesados [...]. Del distrito pidieron que asuma algún compañero que conozca el trabajo administrativo y la compañera de Biología había trabajado aquí como secretaria, toda la vida ha estado ella, ella conoce todo, el sistema mismo, las carpetas, los documentos, todo. Entonces del distrito dijeron la compañera de Biología.

En Motores, en los últimos años, también ha habido cambios constantes de autoridades, hasta que, finalmente, el dueño decidió rentar el colegio a una fundación que hoy en día se encarga de administrarlo.

Mientras que, en Toboganes, la rectora es la dueña del colegio y ha permanecido en este cargo durante los 37 años de vida de la institución. En esta UE prácticamente no existen conflictos con las autoridades, ni entre docentes y se evidencia mayor estabilidad.

En Páramo se registran relaciones conflictivas entre autoridades y docentes, en parte fruto de los continuos cambios de autoridades que vivió la institución en el último año. Según el rector, los problemas se deben a que ha impuesto un régimen de trabajo “más exigente”, que ha generado el malestar de algunos docentes: “me habían denunciado por exigirles [...]. No estaban acostumbrados a ser puntuales, a pasar trabajando [...]. Empecé a exigirles puntualidad, que cumplan las horas de clase como es, que estén dentro del aula, que por qué están afuera y así” (entrevista al rector de la UE Páramo). Mientras que en Surkuna y Motores se registran conflictos entre maestros y maestras que denotan actitudes discriminatorias, en el primer caso hacia docentes que no tienen título universitario y en el segundo, hacia venezolanos que dan clases en la UE.

RECTORA DE LA UE SURKUNA. Me dijeron que no estoy al nivel de ellos, me decían que no tengo la misma profesionalización, que soy una simple

bachiller. Entonces dije ya no quiero estar más aquí. Entonces vino un supervisor bilingüe mismo, me dijo no escuches, lucha y algún rato serás visto en la sociedad y eso pasó.

UN DOCENTE DE FÍSICA DEL COLEGIO MOTORES. Sí con los venezolanos, con ellos sí he tenido un poco de conflicto porque yo soy demasiado nacionalista. Entonces yo digo que [...] no enseñas por lo que tú ganas, no lo ves como un trabajo, sino es donde que tú das algo, los estudiantes aprenden de ti alguna cosa. Ellos lo ven como un trabajo [...]. Ellos dicen vengo de un país que está un poquito conflictivo y lo que necesito es sacar dinero, tengo que sacar dinero y estoy aquí para sacar dinero.

Docentes

En todas las UE analizadas, excepto Surkuna, casi la totalidad de docentes cuentan con título universitario. En Surkuna, la mayor parte de docentes son tecnólogos que estudiaron en institutos tecnológicos que han cerrado en los últimos años debido a la reforma del sistema de educación superior, por la cual, después de un proceso de evaluación, el CEAACES, clausuró 17 universidades (13 particulares y 4 públicas), 125 institutos técnicos y tecnológicos y 44 extensiones por falta de calidad (Senplades 2017b, 155).

El cuerpo docente de Surkuna señala el enorme esfuerzo que realizaron para tener un título académico. En muchos casos, tuvieron que retirarse por falta de recursos económicos para, posteriormente, volver a inscribirse en otra carrera tecnológica, o en institutos a distancia: “saqué título de profesor primario, quería especializarme en química, pero no me alcanzó el recurso, no pude seguir. Ahora estoy viendo si estudio. Estudié en la Amazonía, en un instituto tecnológico, ya cerraron, ya no hay” (entrevista a un docente de Química de la UE Surkuna). Constantemente expresan las dificultades que tienen para dar las materias a su cargo, debido a que no son profesionales y no cuentan con todos los conocimientos necesarios. El 18 % de los estudiantes enumeró entre las

tres cosas que les gustaría que cambien en su colegio contar con más docentes especializados.

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Una debilidad que ha habido aquí es que no podemos cubrir con profesionales de especialidad todos los conocimientos de acuerdo con el perfil académico, a la malla curricular, entonces, la parte científica falta, nosotros alcanzamos solo la parte formal, la formación de conocimiento teórico, pero falta más conocimiento práctico para experimentar esos conocimientos teóricos.

Mientras que, en Motores, las autoridades identifican que una debilidad del colegio es que los maestros, si bien son profesionales, no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para el ejercicio de la docencia:

COORDINADOR DEL DECE DEL COLEGIO MOTORES. Las fortalezas principales, se puede decir que todos los docentes técnicos son preparados, ellos realizan las prácticas con los estudiantes y logran resultados inmediatos. Las debilidades, obviamente que no tienen una capacitación docente apropiada entonces a ellos les ha tocado aprender en la marcha. La predisposición que ellos tienen para aprender es muy buena, pero ellos están acostumbrados a dirigirse solamente en el ámbito de ellos, entonces ellos no abarcan más, no ven las diferencias individuales, no ven posibles problemas de aprendizaje, no utilizan estrategias didácticas, no utilizan en el aula, no hacen buenas planificaciones porque ellos se enfocan en decir: yo necesito que prepares un motor, que repares esto, en eso enfócate.

En Páramo y Toboganes, las dos UE con óptimos resultados en las PSB, en cambio, docentes y directivos se encuentran orgullosos y satisfechos por el desempeño de sus docentes.

Los docentes de las UE públicas cuentan con un sistema de formación virtual provisto por el Ministerio de Educación que siempre está ofreciendo cursos de actualización para elevar la calidad docente. En Páramo, solo una persona no ha tomado los cursos y en Surkuna la mayor parte de docentes no

ha usado este recurso de capacitación. Los y las docentes que han accedido a los cursos señalan que estos han sido muy útiles para su trabajo, aunque existen dificultades de la formación en línea:

RECTOR DE LA UE PÁRAMO. Recién nos acaban de entregar el certificado de 100 horas. Bueno, pero para obtener ese certificado, fue algo tenaz, porque, primero, la disponibilidad del internet. Y eso fue algo caótico. Cosa que, a mí, por lo general, me encanta vivir aquí, pero por cumplir ese curso, me tocaba salir cada fin de semana [a la capital de la provincia] [...] Y bueno, ahí completamos el curso, saliendo, porque realmente aquí se abría la plataforma, nos íbamos al internet y era demasiado lento [...]. Los cursos del Ministerio son muy buenos, a mí me ha servido de mucho. El único inconveniente es que a veces colapsan, colapsan, colapsan, se saturan demasiado. Nos ponen tiempos y uno está cumpliendo de acuerdo al cronograma que nos plantean, y otros me imagino que no cumplen y ya solo al momento de dar la prueba, abren toditos, y la plataforma colapsa. Pero los cursos son buenos. Y a lo menos que a nosotros el factor distancia no nos permite asistir, y esa forma online, nos ayuda mucho.

En el período 2007-2017, el Estado ecuatoriano impulsó un programa para estudios universitarios en el exterior que ofreció 10 mil becas de maestría y especializaciones para docentes en modalidad semipresencial (Fabara 2017, 61-2). El inspector de Surkuna se vinculó a la maestría en educación ofrecida por el Ministerio de Educación con la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Es el único docente de esa UE que aspira a tener un título de cuarto nivel.

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Sí me ha sido útil la maestría, muchas cosas que yo no sabía como docente, mucho análisis, mucha reflexión, la parte de la igualdad, la igualdad de género, la educación inclusiva y también de los comportamientos de los chicos [...], por poner un ejemplo, a nosotros no nos gusta que los chicos pongan arete, que los chicos estén con pelos rapados, que pinten los pelos, las ropas que usan, los zapatos que usan, los tatuajes, que no es nuestro, sino que está culturizado eso,

si nosotros queremos oponer a eso como padres, pero la educación [...] me dijo que ese paso es la libertad de cada uno, que nosotros tenemos que orientar que ellos aprendan a vivir respetando todo lo que es una persona, me puso un poquito duro, ahora que soy inspector peormente, ¿cómo voy en contra de la libertad que tienen ellos?, si le quito el arete, si voy a castigarlos, o le mando a la casa, entonces ahí me dieron un consejo, en mi foro yo pregunté a mi maestra, a mi tutora, ¿qué debo hacer?, que me dé alguna sugerencia, ella me contestó nosotros somos encargados de educar, siempre educar, educar, si un estudiante viene con esas cosas, llamarle, explicarle decirle que eso está mal, está en contra de las normas de comportamiento, de la familia, de nuestra cultura, así tenemos que ir educando, el estudiante por sí solo va a sacar y se va a ir adaptando a su propia cultura, siempre educando, educando, sin poner una barrera [...] entonces me explicó, me ha ido abriendo mucho los campos en el conocimiento para poder educar.

Las UE particulares reciben capacitación por parte del Ministerio de Educación sobre los temas administrativos (formularios que se deben enviar al Ministerio); actualización curricular y planificación. En estas UE no se organizan procesos de capacitación sistemáticos a docentes, estos son más bien esporádicos.

Para acceder a la docencia, los procesos de selección son más exigentes en el sistema público; pues en los establecimientos particulares la decisión de contratación depende exclusivamente de las autoridades de los colegios. En el sistema público, el Ministerio de Educación creó el programa “Quiero ser maestro”, para la formación de docentes. Este programa cuenta con dos etapas, la primera es de “elegibilidad” y consta también de dos pasos: 1) los y las aspirantes presentan una prueba psicométrica que califica la idoneidad del postulante; 2) quienes pasen están autorizados a rendir un examen de conocimientos, en el que deben alcanzar un mínimo del 70 % de la calificación. La segunda etapa del programa es el concurso de merecimientos, en el que la prueba equivale al 40 % del puntaje total, la experiencia docente, los títulos académicos y los cursos de capacitación al 35 %; además, los aspirantes deben presentar una clase demostrativa que

equivale al 25 % restante. Existe un 5 % del puntaje adicional para los siguientes casos: quienes presenten algún tipo de discapacidad, quienes sean migrantes retornados, quienes hayan estado contratados en el magisterio por cuatro años, quienes hayan sido educadores comunitarios o estén optando por una plaza en lugares lejanos. Tales personas podrían beneficiarse de esta acción afirmativa (Fabara 2017, 60-1).

UN DOCENTE DE INFORMÁTICA DE LA UE PÁRAMO. Yo salí en el 2006 con el título de ingeniero en sistemas. Justo estaban cogiendo como contrato. El actual gobierno de Rafael Correa hizo las pruebas de Ser Maestro, yo hice las pruebas y salí ganador en tres instituciones para dar clases de Matemáticas, por el título me dijeron que no. Luego me llamaron para la especialidad de matemáticas y obtuve el puntaje como ganador en esta institución. En [el cantón vecino] quedé sexto por no tener cursos, por la distancia. Ahora ya tengo cursos porque ya hacemos mediante internet, ya tengo unas 200 horas [...]. En el 2014 resulté ganador y ya me dieron el nombramiento definitivo.

RECTOR DE LA UE PÁRAMO. Es un cambio abismal que ha vivido la educación y espero y aspiro que sigamos así porque obviamente entraban a trabajar inclusive profesores por medio de palancas, y eso es conocido por todo el mundo. Y ahora para entrar a trabajar necesitamos cumplir procesos, sacar buenas puntuaciones, un proceso de evaluación para que recién ahí nos ubiquen y eso pienso que es algo loable ganarse un puesto por méritos propios.

En las UE públicas, se observan además diferencias en los procesos de selección de acuerdo con la época en la que se vincularon al magisterio, así la docente más antigua de Páramo ingresó a través de concurso hace 22 años e inmediatamente obtuvo su nombramiento definitivo; mientras que los docentes que se vincularon al magisterio en los últimos años han debido pasar un proceso más largo y cumplir con mayores requisitos para obtener su nombramiento definitivo. Otros docentes, pese a haber participado en los concursos, no han logrado obtener el puntaje requerido y permanecen

laborando bajo la modalidad de contratos: “nosotros hemos entrado para el curso de recategorización, era una prueba, no alcancé. Porque nosotros pensamos que estamos en la parte rural es un poquito distinto [...]. En eso yo alcancé un puntaje de 438 y la base era 600” (entrevista a la rectora de la UE Surkuna).

Antes de que entrara en vigencia la LOEI, el sistema de contratación en las UE interculturales bilingües también era discrecional y se asentaba, sobre todo, en las relaciones del establecimiento educativo con las comunidades indígenas y la Conaie, que regía el sistema.

UN DOCENTE DE QUÍMICA DE LA UE SURKUNA. Yo no he estado metido para ser maestro, simplemente me vino esta oportunidad. Yo ciegamente presenté documentos, antes era la dirección bilingüe, presenté, dije quiero ser maestro, si hay oportunidad, igualmente agradezco. Si usted desea trabajar, aquí hay un centro educativo para que trabaje. Dije bueno. No conocía la comunidad. Me fui sin conocer. Cuando llegué al centro educativo, aprendí qué era ser docente.

Durante el período 2007-2017, varios docentes se vincularon a la UE Surkuna como consecuencia de la política de reorganización de la oferta educativa pública, ya que en las unidades donde trabajaban disminuyó la matrícula y había exceso de docentes.

UN DOCENTE DE KICHWA DE LA UE SURKUNA. Yo estuve antes trabajando en otra comunidad. Ahí trabajábamos casi 15 maestros, los estudiantes se fueron a la escuela central, ya no querían la escuela de la comunidad, que era una escuela hispana. Los estudiantes se fueron, la escuela se fue terminando poco a poco, quedamos con 60 estudiantes, de 130 que eran [...] entonces me cambiaron a mí y me pidieron que venga a esta comunidad. Del distrito me enviaron acá.

Mientras en las UE particulares no existe un proceso de selección normado y las modalidades de reclutamiento dependen de las autoridades de los planteles educativos.

UNA DOCENTE DE BIOLOGÍA DE LA UE TOBOGANES. Yo entré a esta UE porque un amigo me avisó que necesitaban profesor [...] llegué aquí y me abrieron las puertas sin conocerme [...] me dieron la oportunidad de entrar a trabajar sin tener muchos años dentro de la docencia, recién apenas dos años [...]. Me dieron manualidades, en mi vida había dado esa área, pero le cuento que me gustó.

El 80 % de docentes entrevistados tomó la decisión de ser maestro por necesidad, por no contar con otras alternativas de trabajo; el 20 % restante decidió ser docente por vocación o por tradición familiar. Sin embargo, es importante señalar que, en los colegios particulares, todos las y los entrevistados señalaron que se vincularon al magisterio por necesidad; mientras que en las UE públicas el 60 % decidió ejercer la docencia por necesidad y el 40 % por vocación.

UN DOCENTE DE QUÍMICA DE LA UE SURKUNA. Mi idea no era ser maestro. Yo aprendí a ser maestro en el campo de trabajo. Y ahí me sentí en mi corazón, mi pensamiento que es bueno ser maestro [...] y aunque gano poco, aunque gano nada, yo con tal de estar con los estudiantes, eso me gusta [...]. Más antes yo quería ser policía o militar. Pero no hubo esa oportunidad... Por ahí tenía un trabajo, me dicen están recibiendo carpetas para ser maestro, fui de mala gana, presenté la carpeta de repente, si me dan bien y si no, nada. Presenté, me llamaron, bueno, voy a ver cómo es ser maestro. Llegué, no sabía ni por dónde empezar, ni por dónde terminar. Ahí los compañeros me apoyaron: así es la vida de ser maestro, me dieron instrucciones, después dos meses, tres meses, cuatro meses, ya me fui un poquito cachando cómo era ser maestro y después ya me gustó y sigo siendo maestro.

En el sistema público, la reforma se direccionó al mejoramiento de la calidad docente, con rigurosos procesos de selección, aunque en el sistema de EIB, la discrecionalidad seguía siendo la norma. Por otro lado, las condiciones de trabajo del cuerpo docente eran mejores en el sistema público, pues contaban con programas de actualización de conocimientos, con mejores salarios, carga horaria regulada y hay una mayor vocación de servicio.

Para docentes en las UE particulares estudiadas los salarios mensuales oscilaban entre 400 y 500 USD, mientras que en las UE públicas maestras y maestros recibían un salario mensual que fluctuaba entre 817 y 1676 USD (Foros Ecuador 2015) según el escalafón, con excepción de un 6 % del total de docentes públicos, que se habían vinculado al sistema educativo por contrato y ganaban 675 USD en el año 2017 (Ministerio de Educación 2017b).

Sin embargo, debido al pronunciado déficit de docentes y directivos el sistema público estaba en desventaja frente al sistema particular. Según Fabara (2017, 60-1), cada año se requirieron 2000 nuevos docentes en el sistema público para suplir las vacantes. Dada la disminución de la matrícula en las carreras pedagógicas y el cierre de los institutos superiores pedagógicos, no se lograba cubrir esta demanda, por lo que gran parte de las plazas vacantes había sido ocupada por profesionales sin formación pedagógica.

La alta carga de trabajo burocrático impuesta por el Ministerio de Educación llevó a que los docentes de las UE públicas descuidaran lo más importante de su trabajo y a que su creatividad se viera limitada. En todas las UE analizadas la relación con el Ministerio se da mediada por papeles, envíos cotidianos de documentos en respuesta a constantes pedidos de información, sin un verdadero sistema de acompañamiento pedagógico para mejorar la profesión docente. La innovadora figura de asesores y monitores educativos planteada en la LOEI se quedó en el papel. El resultado fue que cada UE pública hacía lo que podía en relación con los aspectos pedagógicos, sustanciales en el proceso educativo.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DE LA UE SURKUNA. Nos hemos vuelto docentes más de papeles. Porque ahora tenemos muchos documentos que realizar en lo que se respecta a los lineamientos curriculares [...]. Ahora hasta las planificaciones se suben a plataformas, las notas se están subiendo a un sistema. Y aquí es un poquito complicado porque aquí no contamos con la línea suficiente del internet. Nosotros los docentes tenemos que trasladarnos [a la capital de la provincia] para poder ingresar correctamente lo que nos pide el Ministerio, sea el circuito, el distrito. A veces el Ministerio nos pide documentos de un día para otro y no sabemos qué hacer.

Por otra parte, los cambios permanentes en las regulaciones del Ministerio de Educación hacia las UE han generado desconcierto en docentes y autoridades, quienes no siempre reciben asesorías adecuadas para implementarlos. El cambio curricular de 2016 es un ejemplo de ello, pues se lo impulsó sin un proceso paralelo de preparación a los docentes en los nuevos contenidos curriculares, un problema que se agravó por el retraso en la entrega de los textos escolares, que llegaron a las UE del régimen Sierra con cinco meses de retraso, en un año escolar que dura diez meses. Estos cambios y retrasos ocasionaron varios problemas para los docentes.

UNA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UE PÁRAMO. Tremendo obstáculo, el cambio de materias. Nos cambiaron libros, pedagogía, entonces, no sabíamos qué dar, este año cambió, estábamos con los libros anteriores, nos dijeron que no debemos dar de esos libros que debemos ver del internet. Y en esos días, ni aparecía el internet. Entonces lo que hacíamos con los chicos es hablar de valores, viendo ciertos parámetros de los libros. Qué desesperante no sabíamos cómo trabajar... Fue lo peor allí. Qué desesperante. No sabíamos qué dar.

Estudiantes

En todos los establecimientos analizados, excepto Toboganes, se pudo apreciar una suerte de desvalorización de las capacidades de los estudiantes que llegan a las UE. Esta desvalorización no siempre decanta en el menosprecio de los docentes hacia los estudiantes en el sentido dado por Honneth (1997). En las UE rurales docentes y directivos destacaron las deficiencias que presenta el estudiantado que viene de las comunidades:

UN DOCENTE DE INFORMÁTICA DE LA UE PÁRAMO. Tenemos alumnos de diferentes comunidades. En las comunidades hay escuelas unidocentes. Las escuelitas tienen sus vacíos, vacíos en lectura, en escritura, en matemáticas. Veíamos las falencias de que venían niños [...]. Nos tocaba ayudarles para que sepan leer y escribir. Eso es un impedimento tan fuerte que [...] damos

refuerzo en las actividades extracurriculares [...]. Debemos permanecer aquí ocho horas, nos turnamos y lo realizamos.

En Motores, la desvalorización de las capacidades de los estudiantes se asemeja al menosprecio. Docentes y directivos creen que los estudiantes no tienen capacidades: “ellos [...] tratan de interpretar literal lo que les dijo el profesor, no tienen capacidad para razonar o pensar, o interpretar” (entrevista a un docente de Física del Colegio Motores). Atribuyen los problemas de los estudiantes a sus familias: “la negligencia paterna se evidencia dentro del aula porque son estudiantes desorganizados, desaseados, no acatan órdenes y eso obviamente dificulta la labor de cualquier docente” (entrevista al coordinador del Dece del Colegio Motores).

A diferencia de Páramo, donde el cuerpo docente ayuda a sus estudiantes a superar las deficiencias de formación con las que llegan, en Motores, la desvalorización genera un círculo vicioso que exime a las y los docentes de responsabilidades y profundiza los problemas de violencia, desadaptación y bajo aprendizaje de sus estudiantes.

En contraste, en Toboganes existe una valoración positiva de las dotaciones que tienen las y los estudiantes:

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DE LA UE TOBOGANES. Tenemos unos buenos alumnos, tenemos alumnos con bastante potencial y da gusto saber que se está sembrando una semillita de que el alumno trate de investigar, de experimentar por medio de la experiencia. Me he dado cuenta en el momento que uno da la clase, que tenemos alumnos reflexivos.

En las dos UE particulares, se evidencian los dos extremos frente a la valoración de las dotaciones de las y los estudiantes por parte de docentes y directivos. Mientras que en Toboganes la valoración hacia las y los jóvenes hace que se potencien sus conocimientos y se los motive a aprender; en Motores, la desvalorización de las dotaciones del estudiantado se suma al maltrato cotidiano que no genera un clima educativo adecuado, provoca que la UE se desentienda de las posibles dificultades del aprendizaje y que no juegue un rol activo en tratar de superarlas. Por su parte, en las dos UE públicas existe

un reconocimiento de las debilidades de formación del estudiantado. En Páramo se hace un esfuerzo por contrarrestarlas, mientras que en Surkuna, las debilidades de la propia planta docente hacen muy difícil que los déficits de formación que tiene el estudiantado puedan ser enfrentados.

Las diversas configuraciones institucionales de las UE analizadas generan distintas modalidades de relación y apoyo psicológico al estudiantado. En Surkuna con un *ethos* institucional vinculado a creencias religiosas, relaciones familiares/comunitarias y prácticas ancestrales propias del mundo indígena kichwa amazónico, el apoyo psicológico al estudiantado responde a estos valores: “en la parte psicológica también apoyo a los estudiantes cuando tienen problemas [...]. Entonces como también soy un líder cristiano, evangélico, también oriento con la palabra de Dios” (entrevista al inspector de la UE Surkuna).

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Últimamente que una chica tuvo problemas... Yo no sabía, pensé que tal vez esté embarazada. Entonces yo llamé a mi despacho, señorita por qué está sufriendo [...] le veo su cara bien pálida, no conversa con los compañeros [...]. Entonces ella me comenzó a narrar que está viendo tipo visión, que a mí me persiguen, que a mí me quieren matar [...] Entonces yo [...] le llamé al papá [...], el papá ni siquiera había sabido lo que estaba pasando. Recién conoció acá, se fue, preguntó a la hija, si era vivo o era algún espíritu malo que estaba molestando [...], ella estaba traumándose. Entonces le llevaron donde el chamán a hacerse una limpia. El chamán ha dicho que había un diablo que está persiguiendo a ella, quería adueñarse de ella, enamorarse, apoderarse de ella. Como ella vive al lado de la orilla, del estero de un río, entonces él está molestando. Entonces, el chamán había dicho que desde hoy en adelante ya no iba a molestar más. También había limpiado a ella. Entonces la chica al día siguiente ya vino feliz. Dice profe muchas gracias por haber informado a mi papá porque yo no pude decir nada a mi papá, porque cuando digo cualquier cosa dice usted de gana miente, que yo ando con hombres, que los hombres han de ver hecho así. Cuando está borracho siempre sabe pegar. Entonces por eso no he podido avisar ni al papá, ni a la mamá. Entonces vino a agradecer y ahora anda bien.

Por el contrario, en las UE urbanas el apoyo psicológico a los estudiantes está profesionalizado. En el caso de Motores, mediante el Dece y, en el caso de Toboganes, la rectora brinda asesoría pues es psicóloga.

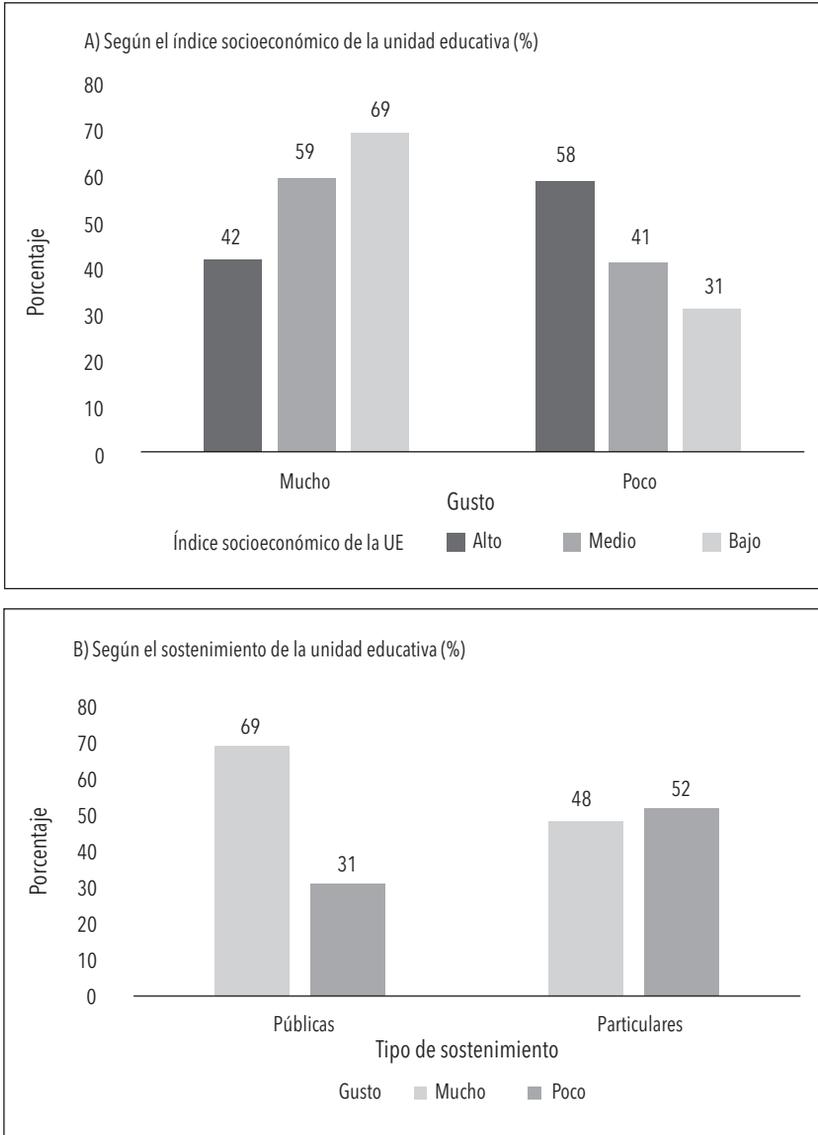
Las relaciones entre estudiantes son bastante armónicas en Surkuna y en Toboganes. Mientras que, en Páramo y en Motores las relaciones entre estudiantes están marcadas por la violencia.

Al 60 % del estudiantado de las cuatro UE le gusta mucho su colegio y al 40 % poco. Nadie afirma que no le gusta. De quienes afirman que les gusta poco el 57 % son mujeres, el 85 % son personas mestizas, el 67 % se ubica en colegios urbanos, el 74 % pertenece a una UE con puntaje promedio global alto. El colegio que presenta más alto porcentaje de estudiantes a quienes les gusta poco su colegio es Toboganes (58 %), donde se quejan por los altos niveles de exigencia de la UE. Los y las estudiantes con mayor ISE, al tener más opciones entre las cuales elegir, muestran más descontento, mientras que quienes no tienen opciones de elección se muestran más a gusto en el único colegio al que pueden acceder. Existe una correlación entre el ISE y el gusto por el colegio: a mayor ISE, menor gusto por el colegio (figura 4.2A). Del mismo modo, al 68 % del estudiantado de las UE públicas le gusta mucho su colegio, mientras que en las UE particulares, el porcentaje baja a un 48 % (figura 4.2B).

Los porcentajes más altos de quienes les gusta poco su colegio se ubican en las dos UE con mejores resultados en las PSB: Toboganes (58 %) y Páramo (47 %); concomitantemente, los porcentajes más altos de quienes les gusta mucho su colegio se presentan en las UE con peores resultados en las PSB: Motores (58 %) y Surkuna (65 %). Es posible que estas opiniones estén relacionadas con el nivel de exigencia y presión que vive el estudiantado de las UE con mejores resultados en las PSB.

La información sobre el sentimiento de integración del estudiantado a sus cursos corrobora los datos sobre el gusto por el colegio. Así, un 62 % de las personas encuestadas se sienten muy integradas a su curso y un 38 % poco integradas. Entre las que se sienten poco integradas, un 57 % son mujeres y un 60 % pertenecen a áreas urbanas. Sin embargo, los datos respecto al ISE difieren, pues el sentimiento de integración es mayor en el estudiantado de ISE alto: tan solo un 14 % de los y las

Figura 4.2. Gusto por el colegio



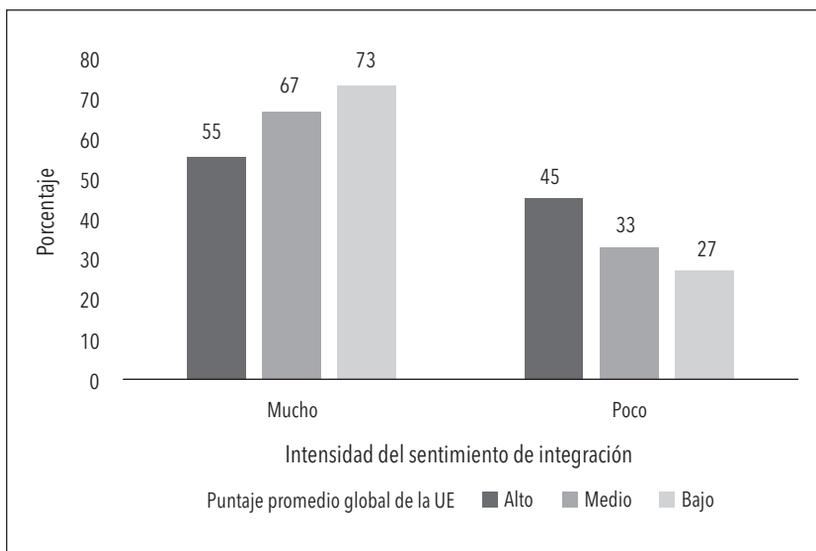
Elaborada con datos del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

estudiantes de ISE alto se sienten poco integrados a su curso, frente al 46 % de aquellos con ISE medio y al 40 % de ISE bajo.

Por otra parte, existe una correlación entre el sentimiento de integración al curso y el puntaje promedio global de la UE en las PSB (figura 4.3): a mayor puntaje promedio global de la UE, menor sentimiento de integración al curso. El colegio con mayor porcentaje de integración del estudiantado a su curso es Surkuna, con un 87 %, probablemente debido a la cohesión comunitaria, propia de los pueblos indígenas, que caracteriza a esta institución. Mientras que Páramo presenta el menor porcentaje de integración con un 50 %, debido al alto grado de discriminación interétnica y de género que allí se vive.

La caracterización que hacen las personas entrevistadas sobre lo que significa ser buen docente o estudiante da cuenta de las distintas realidades de las UE analizadas y de los valores socialmente construidos en cada UE y se relaciona estrechamente con los *ethos* institucionales que configuran a las diversas UE.

Figura 4.3. Sentimiento de integración al curso por puntaje promedio global de la unidad educativa (%)



Elaborada con datos del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de Bachillerato (2017).

Así en Páramo y Toboganés, las dos UE cuyos estudiantes logran buenos resultados en las PSB y que han alcanzado una configuración institucional definida, los énfasis sobre el significado de ser buen docente se centran en los aspectos académicos: conocimiento de la materia, saber enseñar, tener conocimientos pedagógicos, tener vocación, capacidad de innovación y de motivación.

En Surkuna, UE con una configuración institucional marcada por las relaciones comunitarias y las creencias religiosas y míticas, los énfasis se ponen en las relaciones interpersonales y la transmisión de valores; lo que da cuenta del peso que tiene la inserción del colegio en la vida de la comunidad y en la cultura de los pueblos indígenas. Es interesante anotar que los entrevistados subrayan que un docente no debe faltar a clases, quizá por el alto número de inasistencias que se da entre los docentes de esta UE.

En Motores, UE institucionalmente difusa, en proceso de transición y donde la violencia cotidiana que viven los estudiantes es la norma, además de los aspectos académicos, los entrevistados ponen énfasis en la necesidad de controlar adecuadamente al estudiantado. En esta UE los temas disciplinarios son centrales en los discursos de docentes y directivos, y se insiste en que el docente debe hacerse respetar dentro del aula, sin ser amigo de los estudiantes.

Solo en Toboganés, los docentes ponen énfasis en la creatividad, la iniciativa para la investigación autónoma y la autoeducación al caracterizar a un buen estudiante.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS, UE TOBOGANES. El alumno que busca. No puedo decir que un buen estudiante es el alumno que siempre cumple, pero tal vez busca aprender más, un buen estudiante es el alumno que trata de aprender, que trata de avanzar [...]. Un alumno que sea un buen estudiante debe ser un alumno que se autoeduque también, que no solo se conforme con la explicación del docente.

En las otras tres UE, los énfasis sobre el significado de ser buen estudiante están en el cumplimiento de las tareas, las notas y en los aspectos relacionados con la disciplina: “que cumpla con el horario de entrada, que cumpla

con el uniforme, que cumpla cabalmente con los deberes, que no deje todo para mañana cuando puede hacer hoy, pocos lo hacen” (entrevista al inspector del Colegio Motores). En todas las UE, las y los estudiantes reproducen este discurso. Para ellos un buen estudiante es el que saca notas altas, escucha a sus padres, es respetuoso y colaborador. Estas concepciones inciden en la relación docente-estudiante, que serán analizadas en el capítulo 5.

Las desigualdades en las dotaciones

La política educativa del período 2007-2017 puso un énfasis en las dotaciones físicas y humanas. En términos de dotaciones físicas es evidente el esfuerzo realizado por el Estado para generar condiciones adecuadas de trabajo en las UE públicas. De ahí que, pese a que las UE públicas seleccionadas para esta investigación se encuentran ubicadas en áreas rurales, cuentan con una mejor infraestructura que las UE particulares y urbanas que analicé. No obstante, en las UE rurales prima un discurso de abandono y exclusión por parte del Estado hacia las zonas rurales, alejadas y pobres, que incide en la autoestima del estudiantado y promueve un sentimiento de inferioridad en relación con las condiciones que supuestamente se viven en las UE urbanas. Por lo tanto, la referencia a que los centros educativos en las ciudades reciben mayor atención por parte del Estado es constante.

En cuanto a las dotaciones humanas y sociales, la política pública del período puso énfasis en la eliminación de barreras económicas para incrementar la matrícula en los centros escolares. De este modo, el Estado generó subsidios destinados a la provisión de uniformes y textos escolares y reforzó el programa ya existente de desayuno en las escuelas. Sin embargo, la evaluación de impacto realizada por Hidalgo y otros (2013) demuestra que la entrega de uniformes escolares no incidió en el aumento de la matrícula, lo que no es sorprendente debido a que el subsidio de los uniformes se destinó a uno de los tres uniformes necesarios para asistir a las UE públicas. Es decir, el mayor gasto en este rubro sigue estando a cargo de las familias y no ha significado un ahorro mayor, lo que lleva a reflexionar sobre la pertinencia de esta política.

En cuanto al subsidio de la alimentación escolar, se focaliza en estudiantes de educación básica de las UE más pobres, lo que genera procesos de exclusión dentro de las UE, pues solo los niños reciben alimentación. De ahí la necesidad de repensar el diseño de cada uno de estos subsidios para cumplir su objetivo: la eliminación de las barreras de acceso al sistema educativo.

La participación de los padres y madres de familia es muy diferente entre las áreas rurales y urbanas. En las primeras la participación se da en relación con los vínculos comunitarios y con el tejido social y organizativo existente en las localidades; mientras que, en las urbanas, la participación se caracteriza por ser una relación individual entre la familia y la UE. En los establecimientos públicos hay mayor apertura a la participación de padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en las UE particulares analizadas la participación es vista con recelo y se intenta evitar por el temor a ser sometidos a mecanismos de vigilancia y control social. En Motores, esta desconfianza tiene como contrapartida el desinterés de las familias de los estudiantes con respecto al proceso educativo de las y los jóvenes.

El acompañamiento académico de los padres y madres de familia a sus hijos e hijas es mayor en los hogares de ISE alto, pues las familias cuentan con mayor formación, están más capacitadas para brindar apoyo en el proceso educativo y si no lo pueden hacer directamente es usual que contraten clases particulares para llenar los vacíos académicos de sus hijas e hijos. Mientras que las y los estudiantes más pobres no cuentan con ninguna de las dos opciones, lo que repercute en la perpetuación de las desigualdades educativas.

Mientras que las UE con altos puntajes en las PSB (Toboganes y Páramo) muestran un proceso continuo de crecimiento en número de estudiantes, Motores y Surkuna, UE con bajos puntajes en las PSB, muestran una pérdida constante de estudiantes. Esta situación podría explicarse porque las familias buscan ofertas educativas “de calidad” o porque las ofertas tradicionales de educación técnica están desvalorizadas y la crisis de la EIB que ha llevado al cierre de varias instituciones educativas bilingües por falta de estudiantes. Esta crisis desemboca en un círculo vicioso, en

el que los temas de calidad repercuten en la valoración social de las escuelas, disminuyen las y los estudiantes quienes optan por otras ofertas educativas, se cierran las escuelas, se reubican los docentes, pero no se generan políticas públicas que mejoren la calidad del subsistema, no se produce materiales pedagógicos específicos para este tipo de educación, ni se diseña procesos de formación docente dirigidos a las UE interculturales bilingües, a lo que hay que sumar que se invierte muy poco en este ámbito, con lo cual la EIB está en peligro de desaparecer por omisión de la política pública.

En relación con las dotaciones de los docentes, en las dos UE de menores puntajes en las PSB (Surkuna y Motores) es donde se encontraron mayores deficiencias en la formación de docentes, en la primera, por falta de conocimientos en las materias dictadas y en la segunda, por falta de conocimientos pedagógicos. Surkuna es la única UE en la que la mayor parte de sus docentes (71 %) no poseen título universitario y se formaron como tecnólogos en institutos que fueron cerrados por “estafa académica” tras un proceso de evaluación del CEAACES. Constantemente los docentes expresan que no tienen la formación necesaria para impartir sus clases y hacen lo que pueden en la medida de sus capacidades, el estudiantado también percibe estas deficiencias. En este sentido, los docentes en Surkuna no juegan el rol de ser un referente a seguir para sus estudiantes.

Por otra parte, la autoestima del estudiantado también se ve afectada al sentir la ausencia de lo necesario para su proceso educativo. La formación de los docentes es un aspecto fundamental en la perpetuación de las desigualdades, pues son justamente los estudiantes indígenas y más pobres quienes carecen de docentes capacitados para el ejercicio de su profesión. Es muy difícil que una o un docente que no tiene las destrezas necesarias para impartir su materia pueda formar adecuadamente a sus discípulos. Pese a que en Surkuna se reconocen las limitaciones de formación del cuerpo docente, casi ninguno ha participado en el sistema de formación continua ofrecido por el Ministerio de Educación. Los docentes de Surkuna hacen muy poco por llenar sus vacíos profesionales. A esto se suma una alta desmotivación para cumplir las tareas que como docentes les corresponden, lo que se evidencia en la gran cantidad de clases a las que no asisten, en que

ningún docente quiso asumir el cargo de rector y en el alto deterioro de las instalaciones de la UE.

Otro elemento que coadyuva a descuidar la formación docente es que el énfasis dado a que los docentes cuenten con título universitario no ha estado acompañado de exigencias de la misma naturaleza con respecto al área pedagógica. Motores es un buen ejemplo de este problema: a pesar de que la mayor parte de docentes son profesionales, no cuentan con las destrezas pedagógicas mínimas. Probablemente estas carencias inciden en el rol que juega en esta UE el castigo en cuanto práctica pedagógica y la alta violencia con la que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Estas carencias se agudizan aún más por el hecho de que las UE particulares no cuentan con sistemas de formación continua para sus docentes.

Los requisitos para acceder a la carrera docente también difieren entre UE. Nuevamente, las diferencias más profundas se dan con el sistema de EIB, en el que la vinculación al magisterio estaba dada principalmente por pertenecer a una nacionalidad o pueblo indígena, de ahí que los docentes de Surkuna no participaron en concursos de méritos, en su lugar debían expresar su voluntad de trabajar en la institución bilingüe. Privilegiar la adscripción comunitaria en el proceso de selección de docentes bilingües es importante, sin embargo, el proceso de vinculación a la cátedra debe ser parte de un sistema de acompañamiento y formación de los maestros bilingües entre pares, de modo que no se afecte la calidad de la enseñanza.² En contraste, en Páramo históricamente los docentes han tenido que presentar una serie de requisitos para ingresar al magisterio, de hecho, en el período 2007-2017 estos fueron más exigentes. En las UE particulares, si bien existe una alta discrecionalidad de las autoridades para la selección de docentes, se evidencia un esfuerzo por contratar profesionales, más aún cuando en estas UE no existe un proceso de capacitación continua que pudiese llenar los vacíos de formación que presenta el cuerpo docente, como sí sucede en las UE públicas.

Uno de los problemas comunes con respecto a las dotaciones humanas de las UE analizadas es la falta de vocación docente. Aunque en las UE públicas

² Este proceso implica que docentes ya experimentados acompañen y formen a sus nuevos compañeros mientras están dictando una cátedra.

un mayor porcentaje de profesores se vinculó al magisterio por vocación, la mayor parte decidió dedicarse a esta tarea por necesidades económicas y por no encontrar otra opción laboral. La desvalorización de la profesión docente está también asociada con este fenómeno, de ahí la importancia de las políticas públicas encaminadas a revalorizarla y los distintos incentivos dados a los maestros y a las maestras durante el gobierno de Rafael Correa.

La política de reubicación de los docentes de las UE públicas a lugares más cercanos a su residencia trajo como efecto no deseado la falta de maestros y maestras en las UE más alejadas. Este es el caso de una política adecuada, en la que no se toman las previsiones necesarias para asegurar el bien-estar de las y los estudiantes de las zonas más deprimidas. No se puede reubicar a un docente, sin antes tener su reemplazo, pues el efecto es el agrupamiento de los mejores profesores en las UE más cercanas a los centros de mayor densidad poblacional del país. La pérdida de docentes y autoridades ha generado crisis institucionales muy profundas en ambas UE públicas, que se vieron agravadas por la falta de operativización oportuna de los cambios en las políticas educativas, por ejemplo, el cambio de currículo junto a los fuertes retrasos en la entrega de textos escolares y la falta de capacitación a los docentes sobre los nuevos contenidos provocaron muchos desajustes en su implementación.

Las relaciones entre docentes y estudiantes difieren notablemente entre UE rurales y urbanas. Mientras en las primeras, la relación es más cercana e incluye una serie de aspectos de acompañamiento psicológico y social; en las UE urbanas la relación está más marcada por los aspectos académicos y este acompañamiento es institucionalizado y profesionalizado. Los estudiantes rurales subrayan el rol de consejería de sus profesores ante cualquier problema que puedan tener y la confianza que depositan en sus maestros; los estudiantes urbanos no señalan estos aspectos. Los docentes rurales también mencionan que se ven a sí mismos “como los segundos padres y madres” de los estudiantes y ofrecen su apoyo a los estudiantes siguiendo este espíritu. Estas diferencias se asientan también en las relaciones de tipo comunitario que se expresan en los entornos rurales, en las que la ayuda mutua, la solidaridad y la cooperación siguen siendo valores que marcan la vida social en sus distintos ámbitos y dimensiones. En el caso de Surkuna estos aspectos se ven además reforzados por las creencias religiosas.

Pese a los problemas vividos en sus UE, las y los estudiantes más pobres muestran un alto grado de valoración por su colegio y la educación que reciben. Mientras que el estudiantado de mayores recursos económicos se muestra más crítico a la educación que le es ofrecida, como se puede evidenciar en las respuestas sobre el gusto por el colegio, la integración a su clase y la valoración de la calidad de su UE.

Debido a los procesos de discriminación de género que se viven en Páramo es altamente probable que el sentimiento de integración al grupo, el deseo de cambiarse de colegio, el gusto por el colegio y el curso por parte de las mujeres de esta UE estén relacionados con este tipo de comportamientos.

En la tabla 4.1, se presenta un resumen de las dotaciones observadas en las UE. En la tabla 4.2., los resultados de la tabla 4.1 son valorados numéricamente de uno a cuatro. Uno representa la mayor vulnerabilidad y cuatro las mejores condiciones. La suma de cada ítem es igual a 10. Estos 10 puntos se distribuyen entre los cuatro casos, de acuerdo a la valoración cualitativa de la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Resumen de las dotaciones observadas en las unidades educativas

Aspecto / UE	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes
Dotaciones físicas	Malas	Regulares	Buenas	Regulares
Participación de madres y padres de familia	Muy baja	Muy alta	Alta	Baja
Apoyo de madres y padres de familia	Muy bajo	Medio bajo	Medio alto	Muy alto
Pérdida de estudiantes	Alta	Muy alta	Baja	Muy baja
Formación docente	Media	Baja	Alta	Alta
Requisitos docentes	Medios	Bajos	Altos	Medios
Vocación docente	Baja	Media	Alta	Media
Motivación docente	Baja	Muy baja	Media	Alta
Pérdida de docentes	Baja	Media	Alta	Baja
Relación docentes-estudiantes	Muy violenta	Poco violenta	Medio violenta	No violenta
Valoración de estudiantes al colegio	Muy baja	Alta	Alta	Baja

Elaborado a partir de los instrumentos de investigación de campo.

Tabla 4.2. Valoración de las dotaciones observadas en las unidades educativas

Aspecto / UE	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes	Total
Dotaciones físicas	1	2,5	4	2,5	10
Participación de madres y padres de familia	1	4	3	2	10
Apoyo de madres y padres de familia	1	2	3	4	10
Incremento de estudiantes	2	1	3	4	10
Formación docente	2	1	3,5	3,5	10
Requisitos docentes	2,5	1	4	2,5	10
Vocación docente	1	2,5	4	2,5	10
Motivación docente	2	1	3	4	10
Sin pérdida de docentes	3,5	2	1	3,5	10
No violencia en la relación docentes-estudiantes	1	3	2	4	10
Valoración de estudiantes al colegio	1	3,5	3,5	2	10
Total	18	23,5	34	34,5	110

Elaborado a partir de los instrumentos de investigación de campo.

Al analizar las dotaciones de las UE se da un cambio en la línea de desigualdad presentada al estudiar los contextos sociales (tabla 4.2). Los establecimientos particulares mantienen su posición en los extremos: Motores expresa las condiciones más bajas en términos de dotaciones y Toboganes las más altas. Sin embargo, entre las dos UE públicas se generan brechas, pues si bien comparten un contexto semejante marcado por la pobreza y la violencia, al analizar las dotaciones, Páramo está cerca de alcanzar los mismos niveles que Toboganes y se separa ampliamente de Surkuna, UE que se acerca mucho más a Motores. De este modo, Páramo, pese a tener condiciones semejantes de contexto que Surkuna, las logra contrarrestar mediante las dotaciones con las que cuenta y alcanza una mejor posición. Este hecho puede

ser comprendido por la diferenciación de los subsistemas de educación a los que pertenece cada una de las UE públicas: el sistema intercultural (mestizo) y el sistema bilingüe (indígena).

El Estado ha realizado grandes esfuerzos para diseñar y ejecutar políticas de equidad en el campo educativo, las que se evidencian en las dotaciones con las que cuenta Páramo, sin embargo, estos esfuerzos han descuidado el subsistema de la EIB, de ahí que las diferencias entre ambas instituciones públicas se acentúen y se profundicen las desigualdades hacia la población indígena que estudia en las instituciones de la EIB, lo que corroboraría las teorías de la reproducción.

Capítulo 5

Las capacidades: ¿impulsando el potencial de plenitud de los seres humanos?

El enfoque de capacidades centra su mirada en lo que la gente es capaz de ser y hacer. Las capacidades son las libertades efectivas que tienen las personas para escoger entre los seres y haceres valorados (Sen 1992, 39); comprenden las oportunidades actuales y reales para tomar decisiones. Se refieren a la libertad para escoger el tipo de vida que se quiere vivir y que tiene razones para ser valorada, es decir, lo que cuenta es lo que es fundamental para la vida de la gente (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 125). En el ejercicio de las libertades influyen los valores, que a su vez son fruto de las deliberaciones políticas y de las interacciones sociales (De Munck 2014, 33-4; Sen 2000a, 25-6; Terzi 2010, 141).

Elaine Unterhalter (2003 7-15) señala que el sistema educativo no siempre conduce a una expansión de capacidades y presenta varios ejemplos en los que los sistemas educativos destruyen las capacidades humanas siendo permisivos ante actos de violación, violencia física o acoso hacia las estudiantes. Al estudiar las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas intento abordar la problemática planteada por Unterhalter y comprender cómo los entornos escolares potencian las capacidades o las destruyen, estableciendo profundas desigualdades entre las distintas UE.

Para analizar la dinámica pedagógica en las aulas usé algunos planteamientos de las dos grandes corrientes de pensamiento que estuvieron presentes en el debate pedagógico del siglo XX: el conductismo y el constructivismo. Sin embargo, la diversidad de las prácticas pedagógicas observadas

no puede ser encasillada en una u otra corriente, la mayor parte de ellas comparten elementos de ambas corrientes.

El conductismo tiene bases biologicistas y darwinistas, postula la “objetividad científica”, la existencia de “leyes del aprendizaje” y principios para condicionar o moldear conductas (Skinner, Ladd Thorndike y Strom 1984). El condicionamiento se basa en la asociación entre estímulo y respuesta: aquellas respuestas que son reforzadas con un estímulo tienen mayores posibilidades de repetirse en el futuro. La idea central del conductismo es que el ser humano está determinado por su entorno. Mediante el condicionamiento se logra que los seres humanos internalicen la conducta aprendida, por lo que se concibe al estudiante como un sujeto pasivo, que recibe información, la guarda y la repite en el momento oportuno. El conductismo enfatiza la necesidad de producir resultados medibles y observables en los estudiantes (Segura 2011, 2; Ertmer y Newby 1993, 6-7; Viñoles 2013, 13).

Por su parte, el constructivismo se basa en los planteamientos de Piaget en los que el sujeto es el artífice de su propio conocimiento. La construcción del conocimiento se produce por la interacción sujeto-objeto, a través de la investigación, la exploración y la problematización. Según esta perspectiva en el proceso educativo el docente juega un rol de facilitador para generar un ambiente de aprendizaje, un aula compleja y estimulante que permita desarrollar las potencialidades del estudiante, un espacio colaborativo que motive a aprender y que promueva una relación horizontal entre estudiantes y docente. Así, el estudiante es el protagonista del proceso educativo (Viñoles 2013, 16; Segura 2011, 2, 14-5).

La subjetividad es una fuente de conocimiento. El aprendizaje integra procesos cognitivos, afectivos y emocionales. La construcción de conocimientos parte de la experiencia del sujeto que aprende, que incluye su desarrollo cognitivo, sus conocimientos previos, intereses, actitudes, motivaciones y expectativas (Serrano y Pons 2011, 6; Segura 2011, 6). Para los constructivistas, el conocimiento es la creación de significados a partir de la experiencia y la interpretación de la misma. La conducta está situacionalmente determinada, por lo que es esencial que el conocimiento esté incorporado en la situación en la que se usa. El contexto forma un vínculo

inexorable con el conocimiento (Ertmer y Newby 1993, 14-5). La finalidad última de la educación es generar capacidades para que los estudiantes realicen aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (Serrano y Pons 2011, 14).

Para el conductismo el aprendizaje consiste en adquirir respuestas, mientras que para el constructivismo radica en construir conocimientos, significados y, posteriormente, en lograr competencias, es decir, destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que disponen al ser humano a aprender a aprender (Serrano y Pons 2011, 15-22). Así, la perspectiva constructivista converge con la concepción desarrollada por el enfoque de capacidades que plantea que la meta de la educación –en su valor intrínseco– es incrementar la agencia y la autonomía, fomentar la reflexión crítica y la discusión argumentativa (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 129).

En este capítulo abordo hasta qué punto el proceso educativo en las UE observadas asegura la autonomía de los individuos en cuanto capacidad de elegir y ejercer la libertad (Freire 2013, 71-2), supera el conocimiento en el plano de la “doxa” –por el conocimiento que se da en el plano del “logos” (Freire 2015, 91)– y abre posibilidades para el florecimiento personal y social, con lo que impulsa el potencial de plenitud de los seres humanos (Freire 2013, 47). Asimismo, cuestiono si, por el contrario, el proceso educativo aún se basa en las premisas conductistas, o lo que Freire denominaba la “educación bancaria”, es decir, “el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Freire 2015, 77).

En este capítulo analizo las estrategias de enseñanza que se despliegan en las aulas, las relaciones entre docentes y estudiantes y el rol del estudiantado en el proceso educativo. Atendí especialmente los sistemas disciplinario y evaluativo, ya que estos constituyen momentos de condensación de los valores, las ideas y las prácticas, expresan las racionalidades de los actores educativos y permiten indagar las concepciones del proceso pedagógico. En estos sistemas indago si la relación entre docentes y estudiantes es jerárquica y vertical, es decir, una relación en la que el educador es quien “deposita” los conocimientos en el estudiantado (Freire 2015, 77). También examino si, por el contrario, se trata de una relación horizontal que parte del conocimiento de los estudiantes, que fomenta el diálogo

creativo, la colaboración grupal y la participación en la escuela. Si la o el docente motiva o no a aprender y fomenta o no la autoestima del estudiante (Freire 2013). Si bien no existen prácticas educativas “puras”, pues en la labor docente se expresen por lo general ambos tipos de estrategias de enseñanza, intenté caracterizar las concepciones dominantes detrás de las prácticas educativas observadas.

De igual manera analizo si el proceso de generación de capacidades combina o no acción y reflexión. Si incita o no a la investigación, al descubrimiento, al establecimiento de relaciones entre la experiencia previa y el nuevo conocimiento, o se limita a la explicación y a la narración por parte del profesorado. Si las y los estudiantes son sujetos o no en el proceso de aprendizaje. Si este logra integrar lo cognoscitivo con lo afectivo y lo activo en cuanto totalidad indisoluble. Si genera posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico que problematiza las relaciones de los seres humanos con la realidad que les rodea y si impulsa el razonamiento en lugar de la memorización (Freire 2013, 2015).

El capítulo está organizado en seis secciones. En la sección uno abordo la dinámica pedagógica en el marco de la discusión entre las propuestas conductistas y constructivistas. Entre la sección dos y la cuatro analizo las estrategias que despliegan los docentes en las aulas para enseñar, la relación docente-estudiantes, el sistema disciplinario y el proceso de evaluación. En la quinta sección reflexiono en torno a la cotidianidad del aula: el uso del tiempo, el tipo de clases y los materiales pedagógicos utilizados, con el fin de analizar en qué medida el proceso escolar apunta o no a la generación de capacidades que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y la discusión argumentativa. En la última sección analizo las principales desigualdades observadas en términos de generación de capacidades.

La pedagogía de la violencia

El conductismo se encuentra arraigado en la práctica docente de las UE observadas. Por ejemplo, es común ofrecer premios o castigos con el fin de estimular y reforzar conductas. Motores es la UE donde más se recurre

a estos refuerzos. Por un lado, es frecuente que los y las docentes ofrezcan puntos adicionales a quienes contesten correctamente preguntas. En estos casos, el estudiantado muestra mayor grado de participación que frente a preguntas no premiadas. Por otro lado, la táctica más extendida por parte del profesorado para “motivar” el aprendizaje es la amenaza y el castigo. Se trata de un refuerzo negativo que pretende instaurar un sentimiento de temor para que el estudiantado cumpla sus obligaciones. El castigo cumple un rol de prevenir las conductas consideradas negativas y generar culpa en quienes las cometen. La gama de repertorios es amplia y van desde la amenaza verbal hasta la violencia física.

En Motores es común la violencia física por parte de docentes y autoridades hacia el estudiantado. A diario pude observar que el inspector golpea a los estudiantes con una vara para exigirles que entren a clases después del recreo. Un docente da clases con un tubo de PVC en la mano y les pega a quienes hacen bulla. También registré jalones de orejas a aquellos que se comportaban “mal”, o amenazas como: “Te voy a romper la cabeza”; “¿Qué? ¿No entiendes? Si no, para darte en la cabeza para que te despiertes”.

En Motores estas prácticas violentas responden a la baja valoración que tienen docentes y directivos de sus alumnos y alumnas. Si bien en las otras UE visitadas no se recurría a la violencia física, el uso de amenazas y gritos como parte de los métodos pedagógicos está presente en todas las UE, excepto en Toboganes. Es común la amenaza de quitar el recreo a quienes no se comporten de determinada manera. Para el Observatorio Social del Ecuador, restringir el recreo a niños y niñas es una medida de triple maltrato que “implica que no tomen su tiempo de descanso de la rutina diaria de la escuela, que no socialicen con los compañeros y que no ingieran alimentos fundamentales para la dieta diaria” (Observatorio Social del Ecuador 2016, 101). Los mayores niveles de maltrato se dan en Motores y Surkuna, las UE en que se obtienen peores resultados en las PSB.

En Motores, algunos docentes justifican las dificultades de poder trabajar “pedagógicamente” por la indisciplina, por lo tanto, responden con estrategias conductistas en las aulas.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO MOTORES. Realmente la pedagogía en este colegio se puede aplicar muy poco. Es difícil con grupos tan complicados como estos, la pedagogía no es muy fácil de aplicar. Si fueran cursos homogéneos que tuviesen disposición para aprender, sería mucho más fácil [...] se llega al punto de aislar a los estudiantes que no quieren colaborar, se trabaja solo con los estudiantes que sí quieren colaborar y eso no es pedagógico, pero no hay otra forma, no hay otra forma.

Incluso el ámbito de la formación en valores, en el que los refuerzos positivos juegan un rol importante,¹ en Motores adquiere características violentas y amenazantes. Las charlas sobre valores recurrían constantemente a sembrar el miedo para intentar cambiar el comportamiento del estudiantado, en este entorno se escuchaban las siguientes frases: “Cuando ya salgan de aquí se batirán ustedes contra el mundo y si no tienen herramientas para sobrevivir, terminarán siendo la burla del mundo”; “Ahora son los malos, pero cuando salen afuera, hay leyes. Es otra cosa. A ver qué tan malos son” (observación del aula en el Colegio Motores).²

En las UE públicas, una de las fuentes de conflicto en el aula es el robo entre compañeros, lo que ha llevado a que docentes y directivos realicen “requisas” revisando las mochilas de los estudiantes, cuando alguien denuncia que se le ha perdido algún objeto. Las requisas se refuerzan con amenazas de “dejarlos de grado”, es decir, no dejar que se gradúen en el caso de que no aparezca lo que se ha perdido. Otra práctica común en todas las UE visitadas es que el profesor confisque materiales que las y los estudiantes están usando de otras materias: “Guardarás lo que no sea de mi materia, si no cojo y boto. Están mal en Matemáticas y vienen a hacer los deberes acá” (observación del aula en el Colegio Motores).

¹ En todas las otras UE, las charlas y actividades para la formación en valores tenían un fuerte componente motivacional positivo. Era común que las y los docentes usaran la pizarra para escribir frases motivacionales: “Hoy un lector, mañana un líder”, o “Las oportunidades no ocurren, las creas tú”, a partir de estas frases, las y los docentes iniciaban un diálogo y reflexión sobre los valores que intentaban promover.

² Todas las observaciones aquí citadas fueron realizadas en 2017.

Me llamó la atención que al indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, docentes y directivos no pudieran caracterizar el modelo pedagógico que usan. La mayor parte de docentes de tercero de bachillerato de las UE analizadas no cuenta con formación en ciencias de la educación. En Páramo y Motores, la mayoría de docentes tiene profesiones en las áreas técnicas de los colegios y en Surkuna gran parte no cuenta con estudios universitarios. Solamente en Toboganes existe una buena cantidad con formación en ciencias de la educación.

En las UE particulares estas falencias en la formación docente no son paliadas con procesos de capacitación en servicio, en las UE públicas, los programas de capacitación promovidos por el Ministerio de Educación aún son insuficientes frente a las necesidades de los maestros. De ahí que el profesorado reproduzca prácticas de enseñanza conductistas que se encuentran arraigadas en los imaginarios sociales y que fueron usadas durante el proceso educativo propio.

La falta de un acompañamiento pedagógico a la práctica docente es sin duda un grave vacío de política pública. En esta se da por sentado que los docentes “saben educar” y no se les brinda asesoría pedagógica. Como describí en el capítulo 1, en la LOEI aprobada en 2010, los antiguos supervisores educativos fueron reemplazados por auditores y asesores educativos, encargados de apoyar el proceso de mejoramiento continuo de las UE, de acuerdo con las evaluaciones y los proyectos específicos para mejorar la calidad educativa de cada institución. Estos personeros responden al Ineval, una institución adscrita al Ministerio de Educación, sin embargo, este cambio normativo aún no se implementó y las autoridades de los colegios reportan no haber recibido ninguna auditoría o asesoría: “Actualmente no tenemos visita de ellos. Antes sí había. Ahora no, solamente con la parte pedagógica de la institución, entre nosotros nos observamos con nuestras debilidades, nuestras fortalezas, entonces nos ponemos a planificar de acuerdo con el avance de nuestro trabajo” (entrevista al inspector de la UE Surkuna).

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, a noviembre de 2017, se habían nombrado 88 asesores educativos y 42 auditores educativos, cifras que representan apenas un 4 % de lo planificado para el caso de asesores y un 15 % para el caso de los auditores educativos (Chiriboga

2018, 23). Se trata, entonces, de una política que no se llegó a implementar y que deja un vacío grande para asegurar la calidad de la educación en las distintas UE públicas.

Pese a no contar con la formación pedagógica suficiente, varios docentes expresaron su constante preocupación por tratar de llegar al estudiantado de la mejor manera con los conocimientos que imparten, “si no me entienden de una manera, tengo que lograrlo de otra” (entrevista a una docente de Matemáticas de la UE Páramo). También expresaron su anhelo de recibir capacitación docente y su frustración cuando no logran captar la atención de las y los estudiantes.

En los colegios particulares pude observar un discurso más estructurado sobre los objetivos institucionales y los resultados que pretenden alcanzar, elementos que sirven para configurar una identidad propia dentro de la oferta educativa general. En Motores, los énfasis discursivos están relacionados con la formación técnica que habilite a sus estudiantes a incorporarse rápidamente al mundo laboral. En Toboganés, se enfatiza la formación humanística e integral a sus estudiantes, observé una mayor cercanía a las concepciones constructivistas, sobre todo en el fomento a la investigación, el proceso de acción/reflexión y el fomento al pensamiento crítico.

RECTORA DE LA UE TOBOGANES. Tratar de mandar al mundo chicos que se puedan desenvolver lo mejor posible y sean más que nada dinámicos, vean las cosas desde otro punto de vista. Esa es la misión nuestra y también nos está dando resultado eso porque los muchachos de aquí saben hablar, saben comportarse y tienen una visión de ver el mundo de diferente manera, y eso estamos procurando que todos hagan lo mismo, enseñarles los valores no como enseñanza sino como una práctica, que ellos practiquen todos los valores, es lo que queremos del colegio, que no solamente se cultiven en las ciencias y sepan repetir como loritos, sean espectadores, sino que también participen en todo.

Si bien en la práctica educativa pude observar el despliegue de una serie de estrategias para lograr la atención del estudiantado, tanto de las instituciones como de los docentes, estas estrategias no siempre son consistentes

con los objetivos pedagógicos a los que estarían apuntando. De este modo, mecanismos que en algún momento pudieron constituir una innovación en términos pedagógicos terminaron convirtiéndose en cascarones vacíos que no cumplieron el objetivo para el cual se crearon. Por ejemplo, en Motores las aulas están designadas por materias; las y los estudiantes deben cambiarse de aula según su horario de clases. La idea era que cada aula contara con el material necesario para que las y los estudiantes pudieran hacer sus prácticas. Sin embargo, las aulas de las materias técnicas eran las únicas con los materiales para el aprendizaje. Estos no fueron utilizados en las clases observadas. Según docentes y directivos, cambiar de aula y de actividad predispone positivamente a las y los estudiantes para la nueva clase. No obstante, la planificación de los horarios de clase no es consecuente con esta táctica pedagógica, pues Motores fue el único colegio en el que el estudiantado tenía de dos a cuatro horas seguidas de la misma materia.

Otra de las tácticas pedagógicas desplegadas en el aula se relaciona con el manejo que hacen los docentes de su clase en función de las diferencias de aprendizaje dentro de un mismo grupo de estudiantes y el trato que reciben aquellos con mayores dificultades para aprender. En pedagogía existe toda una discusión respecto a este tema. Los conductistas enfatizan la necesidad de dominar los primeros pasos para pasar al siguiente nivel (Ertmer y Newby 1993, 8). Mientras que para los constructivistas los estudiantes pueden ir generando su propio proceso de aprendizaje a través de la investigación y el descubrimiento, lo más importante es crear las condiciones para que los estudiantes aprendan a aprender. Varios estudios subrayan la necesidad de que los docentes impulsen objetivos altos de aprendizaje y realicen un seguimiento al estudiantado que no los puede alcanzar, sin sacrificar el avance del grupo en función de quienes están rezagados (Brophy 1982; 2004; Hattie 2012; Tokuhama 2010; 2011; 2014). Sin embargo, la tendencia en las aulas es avanzar en función de quienes van más lento.

UN DOCENTE DE FÍSICA DEL COLEGIO MOTORES. Se trata de hacer grupos o individualizar. Depende el curso. Hay algunos chicos que sí tienen el conocimiento y ganas de aprender. Entonces se trata de dividirles, para tratar de igualarles a los otros. Yo sé que va a ser un perjuicio para los que están

con ganas o están adelantados. Pero a la larga, ellos se van a mantener, si no llenan esos huecos, ellos no van a poder seguir. Es mejor atrancarse un poquito para luego poder seguir con todos.

Frente a los discursos de los docentes, mayoritariamente enmarcados en las teorías conductistas, las expectativas del estudiantado sobre su proceso de aprendizaje se apegan más a los preceptos constructivistas. Para las y los estudiantes aprender es una fuente importante de motivación: “Lo que más me motiva es que siempre tengo las ganas de aprender más” (entrevista a un estudiante de la UE Toboganes); “lo que más me motiva de las clases es cuando atiendo, cuando alcanzo a resolver los ejercicios” (entrevista a un estudiante de la UE Páramo). Sin embargo, la respuesta más frecuente sobre la motivación en clases se refiere al interés que logra suscitar la o el docente ya sea por la novedad del tema, por la calidad de la explicación o porque les remite a asuntos prácticos: “Lo que me motiva son así clases nuevas, que vengan con [...] el InFocus [...], nos indica el funcionamiento como es, a veces hasta nos trae piezas de él mismo, saca, eso es lo que me motiva para poder aprender” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores).

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Cuando las clases son bonitas, ahí hasta a uno le dan ganas de seguir aprendiendo más. Cuando los profesores vienen y nos hacen alguna dinámica, hasta nos hacen reír. O cuando explican bonito, explican despacio, nos dicen ¿entendieron? Y cuando decimos no, ellos vuelven a explicar, ahí es bonito.

Las principales desmotivaciones para asistir a clases están relacionadas con el dictado, la impuntualidad en entregar los resultados de tareas o pruebas, docentes que no saben explicar su materia o no encontrar la utilidad práctica de lo que se está aprendiendo: “De ahí lo que me desmotiva es que solo pasan dictando y dictando y no nos explican bien. Si solamente dictan puede que se aprenda unas partes, pero es que también no se capta mucho [...]; así de ley ya no se va a aprender” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores).

UN ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. A veces siento que algunas cosas que nos dan realmente no nos sirven o no nos servirán de mucho en el futuro, a veces digo: “¿Para qué tengo que aprender esto si no me va a servir de nada?”. Algunos de matemáticas, con logaritmos, dudo mucho que me sirva, a no ser que me haga un físico, que lo dudo mucho que me vaya a hacer porque no me gusta la matemática, y digo: “¿Para qué?”.

El carácter de la relación docente-estudiantes

En las aulas observadas, la valoración o desvalorización de las y los estudiantes por parte de los educadores define el carácter de las relaciones que establecen docentes y estudiantes. En las UE donde se valora a las y los estudiantes, el trato es respetuoso y afectivo, se propicia una relación más horizontal y más apegada a los preceptos constructivistas; mientras que, en aquellas en las que se desvaloriza al estudiante, el trato es violento, la relación es más vertical y cercana a los criterios del conductismo. Los resultados académicos y de comportamiento del estudiantado en el primer caso son significativamente mejores que en el segundo, pues los jóvenes que son valorados están más motivados para aprender.

La UE donde priman las relaciones verticales entre docentes y estudiantes es Motores. Allí –como ya señalé– se llega incluso al maltrato físico. En el otro extremo está Toboganes, donde se fomentan relaciones horizontales que parten del conocimiento del estudiantado, promueven el diálogo creativo, la colaboración grupal y la participación estudiantil desde una perspectiva más cercana al constructivismo. Las y los docentes motivan a aprender, refuerzan la autoestima e impulsan la autonomía de sus estudiantes. Es interesante anotar que estos dos extremos se dan entre UE particulares, la primera con muy malos resultados en las PSB y la segunda con excelentes resultados. De esta manera se reproduce la línea de desigualdad emanada de los contextos sociales de violencia que viven las y los estudiantes, con lo cual es posible corroborar algunos planteamientos de las teorías de la reproducción. En el caso de las UE públicas visitadas existe una relación de mayor horizontalidad entre

docentes y estudiantes, propias de los contextos rurales en los que estas UE se insertan.

En Motores, los docentes recalcan la necesidad de construir distancia en la relación con sus estudiantes, como un mecanismo para lograr respeto y disciplina en el aula. Ven al profesor en cuanto autoridad y consideran que el estudiantado debe estar “subordinado” a dicha autoridad. Una concepción clásica del conductismo que plantea la obediencia a ciegas y el respeto a la autoridad antes que nada (Segura 2011, 15).

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO MOTORES. Muy formal. Y tomando distancias entre lo que es el alumno y lo que es el profesor. De respeto mutuo. Les he dicho: “Ustedes me respetan [...] tendrán mi respeto”. Caso contrario recibirán la misma dosis en el aula. En toda instancia de la vida siempre hemos de tener un jefe, no importa, aunque seamos dueños de empresa, hay una persona que está siempre por sobre nosotros, que es una institución gubernamental. Hasta el mismo presidente tiene sus jefes, aunque no se los note, pero los tiene. Y toda persona debe aprender a respetar a la autoridad, para que cuando sea autoridad aprenda a ganar el respeto de los subordinados.

Cuando se establece una relación vertical con las y los estudiantes, la práctica docente está plagada de arbitrariedades que reflejan claras relaciones de poder en las que se subordina a los estudiantes.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Hay veces que nos coge de sorpresa y no estudiamos y viene y nos dice lecciones, chuta, sin estudiar, y le decimos no mandó a estudiar, él dice yo no tengo que decirles nada, ustedes por cuenta propia ya debían saber, ya debían haber estudiado, y nos dan números al azar, y a veces nos toca y sacamos cero. Eso no me gusta.

En el cuestionario aplicado a las y los estudiantes en 2017, el 80 % se quejó del comportamiento de sus profesores y del maltrato que sufre, con las siguientes respuestas: “Tienen mal carácter”, “son groseros”, “se enojan”, “nos irrespetan”, “son injustos”, “abusan de su posición”, “son

autoritarios”, “mandan tareas de castigo”, “no respetan la opinión”, “no aceptan sugerencias”, “no quieren admitir que se equivocan”, “amenazan con que vamos a perder el año”, “me quitan mi abrigo cuando tengo frío”, “me hablan fuerte sin preguntar qué pasó o sin tener razón”, “vienen enojados y se desquitan con nosotros”, “vienen a gritarnos sin razón”, “nos insultan”, “hablan mal de nosotros”, “no dejan ingresar a la clase por un abuso”, “son alterados”, “nos hablan a todos cuando no todos somos culpables”, “me regañan y han bajado mi autoestima” (cuestionario a estudiantes de tercero de bachillerato).

Toboganes es la única UE donde ni en el cuestionario ni en las entrevistas aplicadas, los estudiantes reportaron maltrato, aunque sí se quejaron del comportamiento de sus profesores. Sin embargo, es la UE en la que observé mayor diálogo y colaboración entre estudiantes y profesores. Los maestros atienden a las y los jóvenes fuera de sus horas de clase para solventar preguntas sobre las tareas, reciben al estudiantado para dar lecciones voluntarias y atienden también en el recreo. Cuando las y los estudiantes comenten un error, los docentes tienen mucho cuidado de corregir el error sin hacer quedar mal al estudiante frente al grupo, pues desde la perspectiva constructivista el error es parte del proceso de aprendizaje (Segura 2011, 14-5).

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DE LA UE TOBOGANES. Hemos tenido también la parte de que los alumnos deben valorar a sus compañeros, uno de los problemas que me he dado cuenta es que si un alumno expone mal o hace algo mal en el aula, los otros miran esa situación para tal vez burlarse o tomarse como una experiencia negativa para el alumno, y eso también implica mucho en la parte emocional, en la autoestima del alumno afectado, entonces hemos tratado de luchar contra eso, de que toda participación de cualquier estudiante es positiva, que podemos sacar algo bueno de eso y hemos tratado de poner a todos los chicos en el aula, que traten de aportar positivamente a la parte emocional de sus compañeros, no a la parte negativa, evitar conflictos, evitar deshonestidad, sinceridad, y obviamente tratar de resolver el problema a tiempo, no dejar pasar a mayores.

Existe además una preocupación explícita por fomentar la autonomía de los y las estudiantes, quienes asumen los desafíos que les dan sus docentes: en su tiempo libre, preparan tareas y lecciones por voluntad propia, sin necesidad de ser vigilados, presentan un alto grado de desempeño y una alta autoestima: “La verdad no he tenido ningún impedimento, yo cuando quiero algo, lo hago” (entrevista a una estudiante de la UE Toboganes).

En las UE donde observé una relación vertical entre docentes y estudiantes, existe una tendencia a menospreciar a estos últimos y no confiar en sus capacidades para aprender. Es frecuente, durante las clases, escuchar que el profesorado pronuncia las siguientes frases: “Nunca van a poder hacer derivadas, si no saben las cosas básicas”; “no muerdan los esferos, se les va a dañar los dientes, solo los perritos suelen hacer eso” (observación del aula en el Colegio Motores); “por mí, les regresaría a octavo de básica, es muy difícil trabajar con ustedes, si ni siquiera saben los verbos” (observación del aula en la UE Páramo); “un niño de sexto grado hace mejores gráficos que eso” (observación del aula en la UE Surkuna). Toboganes fue el único colegio donde no escuché mensajes de este tipo.

Los mensajes de desprecio se ven reforzados con prácticas que ponen en ridículo a quien comete un error en la clase, no ha cumplido con los deberes escolares o comete alguna falta disciplinaria. Cuando se indaga sobre estos comportamientos, docentes y directivos se justifican aludiendo a la función formativa del castigo y a la necesidad de utilizar prácticas ejemplarizantes para que las y los estudiantes no repitan el mal comportamiento de sus pares.

En Surkuna observé rezagos de lo que en algún momento fue una propuesta pedagógica constructivista en el marco de la EIB, por ejemplo, las alusiones a la necesidad de que las y los estudiantes se eduquen en un ámbito de “libertad”. Como se vio en el capítulo 4, en el sistema de EIB se añora el acompañamiento, la formación continua de los docentes y la producción de materiales didácticos diferenciados.

En Surkuna, las maestras y los maestros se ven a sí mismos como facilitadores del aprendizaje y parte de la comunidad, pues en su mayoría provienen de comunidades indígenas asentadas en el territorio en el que se encuentran las escuelas: “Yo soy igual que todos, siempre les digo a los

estudiantes porque yo soy maestro no me van a ver distinto, no me van a tener miedo, o algo, yo solo soy un facilitador” (entrevista a un docente de Química de la UE Surkuna). Esto hace que en la escuela la relación sea bastante horizontal y que exista un conocimiento profundo de la situación de cada estudiante; incluso, en la formación diaria antes de ingresar a clases, las y los estudiantes no están formados en filas, como en todos los otros colegios visitados, sino que hacen un círculo alrededor de la cancha cubierta para escuchar a sus autoridades, lo que expresa un carácter más comunitario de las relaciones. Algunos docentes toman un tiempo de la clase para motivar a sus estudiantes mediante mensajes positivos sobre su comportamiento o consejos encaminados a elevar su autoestima. Sin embargo, el estudiantado es muy crítico con respecto a la calidad de sus docentes: “Un buen profesor debería explicar todo de la materia. Aquí son medio, medio. Bastantes profesores que no nos enseñan propiamente la materia. Solo hay dos licenciados, los otros no saben” (entrevista a un estudiante de la UE Surkuna).

La disciplina

En el conductismo, el manejo de la disciplina parte de la autoridad del docente, quien impone las reglas, premios y castigos a los estudiantes, en cuanto mecanismos de condicionamiento. Por el contrario, en el constructivismo son los estudiantes quienes deben asumir responsabilidades consigo mismos y con los demás, por lo que la disciplina escolar se construye a partir de la reflexión y el diálogo. En esta perspectiva educativa, la disciplina depende de la capacidad del docente de crear este clima en el aula de clase, para formar personas autónomas y dialogantes (Segura 2011, 1, 8, 12).

En Ecuador, el sistema disciplinario se rige por la LOEI y su reglamento y en todas las UE visitadas, los directivos y docentes conocían bien su contenido. Además, cada UE aprueba un código de convivencia interno.

Con excepción de Motores, los problemas disciplinarios en las UE visitadas son leves y están relacionados con faltas en el uso adecuado del

uniforme, atrasos o mal comportamiento en las aulas. En Motores, los problemas disciplinarios más graves están relacionados con el consumo de drogas.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO MOTORES. En las aulas, es el trato grosero y hasta violento entre estudiantes. Robos también se dan [...] se escucha que hay robos, que hay consumo de droga en el aula, durante la clase, delante del profesor, el profesor se descuida y están fumando, regresa a ver y no sabe quién es, pero se siente el olor, hay comentarios entre los profesores que ya se han acostumbrado al olor de la marihuana, que ya salieron fumados, a ese punto, eso en los tiempos de uno, era imposible escuchar. Ahora se está volviendo diario.

En el código de convivencia del colegio se establece que cuando se aplique la sanción de suspensión por faltas muy graves, las y los estudiantes sancionados deben realizar trabajo comunitario en el Albergue San Juan de Dios, institución religiosa que ofrece cobijo y alimentación a personas vulnerables y cuenta, además, con un hospital que ofrece servicios de psiquiatría, tratamiento de adicciones y gerontología.

RECTORA DEL COLEGIO MOTORES. Lo que nosotros hemos establecido como acción disciplinaria formativa es enfrentarlos a situaciones reales como en el Albergue San Juan de Dios. Nosotros tenemos un convenio con el albergue para que los estudiantes que han cometido una infracción bastante grave o recurrente [...] vayan al albergue y ayuden con acciones disciplinarias formativas porque es para la vida, que atiendan a los señores que están ahí, que se den cuenta de las personas que llegan ahí, conversen con ellos y ellos a su vez con sus experiencias les impartan también el conocimiento de valorar la vida y de alejarse del consumo de drogas [...]. Al albergue han ido a ayudar aproximadamente 20 estudiantes, han venido con una mentalidad diferente, una mentalidad de cooperación, me parece que hemos cumplido con el objetivo [...]. También hemos tenido derivaciones al Ministerio de Salud por el tema de consumo fuerte de drogas, para que ellos puedan ser ayudados. Pero en este caso no han sido muchos

porque [...] ellos deben tener la voluntad y ya no los podemos derivar como institución educativa sino más bien ellos deben realizar el trámite correspondiente. En el albergue los chicos pasan 15 días, van acompañados con el representante, el padre de familia, van todas las mañanas, siete de la mañana, a las 12 ellos salen y vienen acá.

El colegio ha organizado charlas sobre el consumo de drogas como una medida preventiva. Estas actividades han estado a cargo de la Dinapen y durante el año lectivo 2016-2017 se organizaron cuatro charlas a cargo de esta institución. Sin embargo, observé que estas charlas fomentaban el miedo al castigo y aportaron poca información sobre las preocupaciones del estudiantado.

En todos los colegios, excepto en Surkuna, se reportaron agresiones físicas entre estudiantes e, incluso, casos de agresiones de varones a mujeres.

VICERRECTOR DE LA UE TOBOGANES. No hace mucho tuvimos una pelea entre dos estudiantes de tercero de bachillerato que no ha ocurrido anteriormente hace unos 10 o 12 años que pasó una vez, de ahí nunca más fue. Eso es lo más grave que ha podido ocurrir aquí, aquí no tenemos problemas de drogas, de alcoholismo, no tenemos ese problema. Fue por un alumno que tiene problemas en el hogar, que el padre es agresivo, agresivo al máximo, entonces creo que ha tenido una discusión con el padre el día domingo anterior, y el día lunes vino y el otro medio lo topó, se pegaron. El otro también tiene su genio, también el padre es agresivo, el padre abusa de la madre. Llegamos a conocer eso porque la rectora profundiza en el problema, maneja esta situación. Ahora ya están muy bien.

En este caso, se sancionó a quienes pelearon con tres días de suspensión, a su regreso tuvieron que pedir disculpas públicas en el minuto cívico frente a todo el colegio y limpiar la UE por varios días. Además, uno de los estudiantes involucrados en la pelea iba a ser candidato para la presidencia del gobierno estudiantil y, como castigo, la rectora le impidió participar. En este caso se conjugan diversas formas de punición: confesar públicamente la falta, con la consiguiente humillación frente a sus pares; perder

clases, con la pérdida de notas por los días de falta; limpiar en la escuela, una actividad que se consideró un escarmiento denigrante en vez de un servicio a los demás, y la pérdida de los derechos políticos al impedir al estudiante que sea candidato para el gobierno estudiantil.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. Yo pienso que nunca ha habido problemas grandes de disciplina. En otros cursos no sé, pero en mi curso, no tanto, solo este año fue el problema que tuvieron dos compañeros que se pelearon aquí en la formación, así a filetazos y todo, pero la señora [rectora] sí les sancionó bien feo, sacándole al [nombre del estudiante] de la directiva, de que no pueda concursar en nada, entonces sí pienso que eso fue algo que nos asombró a casi todos porque fue al frente de todos y ellos tuvieron que pedir disculpas. Fue el único acto de indisciplina que ellos tuvieron en este año, les suspendieron por tres días. A la señora [rectora] le dio mucho coraje porque fue en la formación y fue adelante de todos los niños.

La práctica de la confesión pública está institucionalizada en Toboganes, es por ello que, cuando los estudiantes cometen una falta disciplinaria, les piden que preparen un tema y lo expongan ante todo el colegio.

INSPECTORA DE LA UE TOBOGANES. Chicos que cometen indisciplina, se les hace preparar un tema y se los hace en el minuto cívico o los llevamos de curso en curso, que ellos expongan, que los chicos sepan que por una indisciplina están dando una charla, charla para mejorar, para que ellos no vuelvan a cometer o que los demás chicos escuchen que, si cometen esa infracción, se les va a dar una sanción donde ellos van a dar una exposición acerca de la infracción que han cometido.

Pese a que en Toboganes la mayor parte de estrategias pedagógicas se alinean más con el constructivismo, en el sistema disciplinario priman las siguientes prácticas conductistas para la internalización de la conducta: la confesión, la disculpa, la autocrítica y la reparación de lo ocasionado (Segura 2011, 4).

En todos los colegios visitados, cuando se presentó una falta disciplinaria leve, trataron de manejarlo internamente con el estudiante. Si el problema no se puede resolver de esta forma, lo reportan a la familia; cuando la falta es grave o muy grave, la comisión de disciplina dictamina una sanción.

Las prácticas disciplinarias de corte conductista provocan comportamientos diferenciados en las y los estudiantes en relación con los distintos tipos de docentes. Los *ethos* institucionales determinan lo que se espera o no de los estudiantes frente a los distintos tipos de maestros, las conductas valoradas y reprochadas por sus pares y por las y los docentes. En aquellas clases que suscitan interés del estudiantado se da una participación activa y el comportamiento es excelente; mientras que, en las clases en las que se aburren, las y los estudiantes se comportan muy mal, se burlan de sus profesores, se agreden entre sí y se ocupan en otras actividades.

En el único colegio en que los estudiantes son críticos con el sistema disciplinario es en Toboganes, donde se quejan por tener que acatar normas absurdas.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. Es muy exigente, se revisa mucho lo que es el reglamento, todo eso. Las primeras semanas es súper estricto, están controlando continuamente, están viendo todo. Aquí no se deja llevar abrigos que no sean del colegio, entonces yo creo que eso es un poco excesivo [...], no permiten maquillaje, si te ven, te mandan a lavar la cara; te llaman la atención la primera y si sigues así, después llaman a tus padres a ver qué está pasando.

A diferencia de Toboganes, en las otras tres UE visitadas, el estudiantado pide mayor control disciplinario. En Motores, donde el sistema disciplinario es más rígido y suceden castigos físicos, los estudiantes demandan más “mano dura”.

UN ESTUDIANTE DEL COLEGIO MOTORES. La disciplina en este colegio es de lo peor, porque hay estudiantes que quieren hacer lo que quiera [...]. Yo creo que hay un mal control de las faltas disciplinarias en el colegio, porque cuando alguien hace algo grave para mí sería, digamos, expulsarle, o detenerle en la casa por 15 días, pero aquí no se hace eso, aquí le gritan

al licenciado y al otro día viene a pedir disculpas, pero no creo que sea así. Una falta grave sería faltarle el respeto al licenciado, eso sería una falta grave y no hacen nada.

La dinámica del premio y el castigo ha logrado internalizarse en las y los estudiantes, quienes demandan mayor represión. La pedagogía conductista ha tenido éxito al crear sujetos sometidos a la “autoridad” y poco críticos con prácticas que llegan, incluso, a atentar contra sus derechos. Por el contrario, en Toboganes la pedagogía constructivista da forma a un fuerte espíritu crítico contra los rezagos conductistas que perviven en las prácticas disciplinarias de la institución escolar.

Pese a abogar por un mayor control disciplinario, las y los estudiantes de todas las UE, excepto Motores, consideran que los castigos no son recomendables para una adecuada formación.

UN ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. No creo que los castigos aportan a la formación. Con el castigo uno se puede volver con más venganza y ser peor. En cambio, con las palabras se entienden. Los castigos no son la mejor manera de resolver las cosas. Aquí no hay castigos. Los castigos eran que nos expulsaban 15 días, pero es una pérdida para nosotros, perdemos bastantes clases, para igualarnos es duro, después.

UN ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Yo con el rector tenía bastantes problemas. No había semana que no tuviera que traer a mi representante. No tomó decisiones drásticas, ni nada, solo conversando conmigo, con palabras, como rector me llegó a hacer entender y entendí, gracias a Dios. Eso es mejor porque si nos castigan, nos hacemos más rebeldes, pero con el diálogo se entiende. Ahora ya no tengo problemas. Es como nuestros papás, cuando nos hablan con palabras, entendemos. Es como los caballos, si al caballo le pego se vuelve rebelde. Con palabras, sí es bueno.

Por el contrario, en Motores, los estudiantes consideran que, aunque la ley prohíba los castigos, estos deben ser implementados para que los estudiantes aprendan de sus errores.

UN ESTUDIANTE DEL COLEGIO MOTORES. A veces creo que sí, pero la ley creo que dice que no, porque es antipedagógico dice. Creo que sí ayudan los castigos porque ya por el miedo mismo ya no volvemos a cometer los mismos errores o hacer lo mismo que estábamos haciendo. No creo que las personas se guían por el común pero ya uno aprende de sus errores y ya no vuelve a hacer ya.

La práctica del castigo en Motores se encuentra naturalizada y apoyada por toda la comunidad educativa. El castigo es considerado un instrumento pedagógico y está ampliamente aceptado, incluso por quienes lo sufren cotidianamente.

En todas las UE, excepto en Surkuna, docentes y directivos señalan como un aspecto negativo del proceso de cambio en la política educativa del período 2007-2017, el haber incorporado mecanismos de protección de derechos del estudiantado y sanciones para docentes, autoridades e instituciones educativas: “Mal porque favorece todo a los estudiantes, porque como usted sabe no hay cómo darles ni un grito porque van y dicen: “Me gritó” y “a esta le demandó” o algo. Entonces mal en ese sentido porque tienen más poder los estudiantes” (una docente de Matemáticas de la UE Páramo).

RECTORA DE LA UE TOBOGANES. Hay retrocesos también porque nos han quitado a nosotros la libertad de actuar con los alumnos, ahora los padres hablan solamente de denuncias, los padres ya no vienen a conversar, sino que, si usted no hace eso, les denunciamos, entonces estamos en manos de ellos muchas veces, con coraje tenemos que ceder ciertas cosas.

INSPECTOR DEL COLEGIO MOTORES. Ya no tenemos la libertad ni siquiera de regresarle a ver mal al alumno, porque ya es un campo de maltrato psicológico, verbal o lo que se vaya a establecer con el estudiante, entonces en parte cosas que sí favorece al estudiante y no al docente, entonces cosas que no comparto en lo personal.

UN DOCENTE DE MATEMÁTICAS DEL COLEGIO MOTORES. En lugar de ir hacia adelante, se fueron para atrás porque dieron mucha libertad a los estudiantes y restringieron mucho a los profesores [...], hoy los estudiantes tienen todas las armas para tenerles contra la pared a los profesores y los profesores no pueden hacer su trabajo adecuadamente y el rendimiento es menor.

En contraste con las prácticas disciplinarias rígidas de Motores, Páramo y Toboganes, en Surkuna el sistema disciplinario es laxo. Los docentes señalan que la filosofía de la EIB se basa en el aprendizaje en libertad.

UN DOCENTE DE QUÍMICA DE LA UE SURKUNA. En la educación intercultural, nuestro aprendizaje, nuestra forma de vivir es en libertad. Dentro y fuera están aprendiendo los estudiantes. En la parte disciplinaria, no podemos nosotros ser tajantes. Los estudiantes pueden estar así, pero están aprendiendo. Estamos poniendo un poco de límite, estamos controlando, pero no diciendo ustedes tienen que ser así y así y así, ellos en su libertad, están actuando bien.

Las y los estudiantes durante el recreo van y vienen por la carretera, incluso algunos estudiantes de taller que viven cerca van a sus casas. Los más grandes se dirigen a las fincas cercanas a recoger frutas para comer durante el recreo y nadie cree que sea un problema la ausencia de una cerca alrededor de la UE.

En el marco de la educación en libertad, el inspector de la UE Surkuna se autocalifica a sí mismo como “flexible” y subraya que no le gusta imponer sanciones a los docentes: “Lo que no me gusta es poner sanción a los compañeros, para luego estar así con mala cara. Esa ha sido mi mala experiencia, que no puedo hacer eso, porque en realidad, nadie sale agradecido cuando se hacen esas cosas” (entrevista al inspector de la UE Surkuna). De acuerdo con su percepción, su flexibilidad, enmarcada en su fe cristiana, le ha permitido mejorar el mal comportamiento de docentes y estudiantes.

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Antes era que había chicos que mucho les molestaban a las chicas, que se embarazaban aquí entre los mismos com-

pañeros, tomaban bastante trago, se organizaban para ir a tomar, los estudiantes ya no venían, cuando venían, venían con olor a trago. Y también de los compañeros maestros que les gustaba tomar, a la salida se tomaban y al día siguiente ya no venían a clases. Para solucionar eso, yo he dicho compañeros, yo porque soy cristiano no estoy hablando esto porque el deber moral de cada persona es que tenemos que vivir bien, primero cumplir nuestro rol, nuestro trabajo y luego también podemos disfrutar, habrá una fiesta familiar, un evento en que ustedes puedan consumir, pero no consumir como vicio, salir, tomar, ir al juego, tomar, ir a un lugar, tomar, eso uno es gastar dinero propio de lo que puede servir en algo a su familia, entonces, más o menos así yo he orientado, yo he dicho, aquí no voy a dar una sanción, primera vez he llamado la atención, segunda vez, tarjeta amarilla, otra vez, tarjeta roja, ya merece un memorándum.

En todas las UE, se tiende a identificar al estudiante que causa problemas y existe la percepción de que lo mejor es que se retire de la UE para preservar el bienestar de la UE: “Hay unos cuatro, cinco chicos, ya les tenemos identificados, en las juntas de curso conversamos, hay que estar ojo de esos chicos. Todos estamos pendientes, ya sabemos quiénes son” (entrevista a la inspectora de la UE Páramo).

INSPECTORA DE LA UE PÁRAMO. Tuvimos un chico que no nos hacía caso, venía con el licor, o se iba a tomar por allí. Le decíamos que se vaya, porque estando en ese estado podía agredir a nosotros. Pero no nos hacía caso. El rector habló con los papás y le mandaron a una rehabilitación a Quito, pasó un mes, pasaron dos y ya por muchas faltas se retiró.

La evaluación: deberes y exámenes

La evaluación es uno de los puntos críticos en el proceso de aprendizaje. En el marco de la reforma curricular, el Ministerio de Educación pasó de concebir la evaluación como un momento específico de la dinámica de aprendizaje a entenderla en cuanto un proceso permanente, que permite

que el estudiantado obtenga una retroalimentación sobre sus aprendizajes y que a su vez refuerce lo aprendido. Según los lineamientos de la reforma curricular del Ministerio de Educación se pretende superar el perfil punitivo que tradicionalmente han tenido los procesos de evaluación en la educación ecuatoriana y promover el valor pedagógico de estos (Ministerio de Educación 2010, 19; 2013). Esta concepción se plasmó en el Reglamento a la LOEI (Decreto Ejecutivo 1241/2012, arts. 184-85; arts. 208-13), que contempla un proceso de refuerzo académico para las y los estudiantes que así lo requieran, mediante clases de refuerzo o tutorías individuales. El reglamento además plantea exámenes de mejoramiento y de recuperación. Los primeros permiten aumentar la nota quimestral con un examen adicional que, de ser superior a la nota obtenida en el primer examen, la reemplaza.

En cuanto a los exámenes de recuperación, pueden ser supletorios, remediales o de gracia. El examen supletorio está dirigido a estudiantes que, al final del año escolar, han alcanzado un promedio entre 5 y 6,99 puntos sobre 10, en la materia. Las UE deben ofrecer 15 días de clases de refuerzo para preparar el examen.

Los exámenes remediales están dirigidos a estudiantes con un promedio menor a 5 puntos sobre 10, o a aquellos que no hubieren aprobado el examen supletorio. Consisten en entregar al estudiante y a su familia un cronograma de actividades de refuerzo académico para ser desarrolladas en casa durante las vacaciones. Con esta medida se espera que, al final del período, el estudiante tome el examen. Solamente se puede perder el año en el caso de no haber aprobado al menos dos exámenes remediales.

En lo que respecta a los exámenes de gracia están dirigidos a quienes reprobaron solo un examen remedial y consiste en una nueva oportunidad en los primeros días del año lectivo siguiente, en caso de que este examen no sea aprobado la o el estudiante pierde el año y debe repetir el curso que reprobó. Esta normativa hace que casi sea imposible repetir el año, puesto que uno de sus objetivos fue evitar la deserción escolar.

Asimismo, en 2016, un acuerdo ministerial del Ministerio de Educación reguló la carga horaria de las tareas escolares, por considerar –con una postura constructivista– que la alta carga de las tareas “ha llegado a afectar el descanso y recreación de los estudiantes, así como el normal desarrollo

de los vínculos familiares” (Ministerio de Educación 2016a, 2). El acuerdo ministerial establece que las tareas no pueden reemplazar a las clases, “ni deben ser impuestas como castigo o como medida disciplinaria, afectando el descanso normal de los estudiantes” (Ministerio de Educación 2016a, 2) y recomienda evitar enviar deberes para los fines de semana y los feriados.

Estas medidas de corte constructivista chocan con aquellas UE cuyo *ethos* institucional promueve valores en los que el castigo es un pilar fundamental en el proceso de enseñanza. De ahí que los docentes y directivos de las UE observadas se muestran críticos frente a estas políticas, pues consideran que han debilitado la calidad de la educación y han promovido la falta de dedicación del estudiantado.

UN DOCENTE DE MOTORES DEL COLEGIO MOTORES. Sinceramente yo no estoy de acuerdo con las políticas educativas porque lo que se ha hecho es que al estudiante le guste el facilismo. Ellos mismo ahora dicen ya estoy pasado. La ley me apoya a mí. Se sienten protegidos [...]. Entonces ellos se sienten protegidos, que no hay que mandar deberes, que al final paso el año, que yo tengo recuperación al final del parcial, entonces todo el parcial no hago nada porque tengo recuperación al final. Entonces, se le enseñó al estudiante el facilismo.

En las UE analizadas la evaluación conserva un carácter punitivo y genera miedo y nerviosismo en el estudiantado. Frecuentemente, los docentes se apoyan en la evaluación para amedrentar o castigar, por lo tanto, es común escuchar: “Si no se portan bien, les tomo una prueba”; o “como a mí no me gusta que conversen mientras doy clase, les voy a mandar dos trabajos”.

Entre las y los estudiantes el sufrimiento que genera el proceso de evaluación es notorio: “Cuando estoy más triste aquí, es cuando en alguna materia me saco mal” (entrevista a una estudiante de la UE Páramo); más aún si se trata de supletorios y existe el riesgo de perder el año.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Lo peor de lo peor fue haberme quedado a supletorios. Una desesperación. La licenciada buscaba la manera de hacernos sufrir, porque ella ponía las preguntas más difíciles y al momento de los nervios, lo que se estudiaba, se olvidaba del todo. Eso era

lo peor, cada noche era a pensar en eso, decía: “Dios mío, si es que pierdo el año ¿qué hago? Voy a sentir gran vergüenza de haber perdido el año por una materia”. Eso era lo peor, lo peor que me había pasado [...]. El licenciado [...] me llama y me dice que ya pasé de año, con ese siete. Al mismo tiempo me daba ganas de celebrar y de llorar también de la felicidad. Vine corriendo al aula, me senté y ahí ese momento, dije Diosito gracias. Cada noche yo me hincaba frente a la ventana de mi cuarto y decía Diosito ayúdame, si es que paso de año, yo voy a poner todo el empeño para poder graduarme. Porque ese es mi sueño graduarme, porque si es que pierdo de año, ahí si no sé qué hacer. Cada noche, cada noche era a ponerme a rezar o imaginar que voy a perder el año, a llorar. Y gracias a Dios, sí pasé de año.

Pese a la idea del Ministerio de Educación de que la evaluación forme parte del proceso cotidiano de aprendizaje, todas las UE desarrollan verdaderos rituales frente a los exámenes que rompen con la cotidianidad de la vida del aula: las bancas se ordenan de manera distinta, las y los estudiantes se cambian de sus puestos habituales, en ocasiones les hacen dejar sus mochilas en otro lugar, se les pide arremangarse camisas, blusas y sacos, la clase es dividida en grupos, los cuestionarios son repartidos en un orden distinto para los estudiantes que se sientan juntos, etc. Todas estas prácticas provocan que, al momento de las evaluaciones, el ambiente escolar se estrese, una situación que es promovida por los mismos docentes. Todas estas medidas se toman, supuestamente, para evitar la extendida práctica de la copia en las pruebas. Pese a ello, el estudiantado consigue formas para copiar, en cierta forma es una respuesta a todos estos dispositivos de vigilancia y castigo. La copia constituye un elemento clave del ritual de la evaluación. El profesorado amenaza con quitar puntos, las y los estudiantes copian y reciben el castigo. Sin embargo, la copia es una práctica tan extendida que es casi imposible que los docentes puedan cumplir con sus amenazas, pues tendrían que castigar a todo el grupo; entonces, simulan ser engañados por algunos estudiantes, quienes se llevan el trofeo de haber podido copiar en medio de tanta vigilancia. Por su parte, el estudiantado siente que la copia es un acto de solidaridad y apoyo entre compañeros, por lo tanto, es común escuchar: “Yo ya terminé la prueba, pero me quedé ayudando a mis amigos y amigas”.

En el cuestionario aplicado al estudiantado, el 73 % declaró sentirse nervioso frente a un examen o prueba. Este sentimiento es más común en las mujeres, pues solo un 11 % de ellas se sienten relajadas frente a un examen (figura 5.1A). A mayor puntaje promedio global de la UE, mayores son los nervios frente a una prueba (figura 5.1B). Las y los estudiantes de los colegios particulares se muestran más relajados frente a un examen.

El carácter permanente del proceso de evaluación exige que las y los docentes deban reportar cinco notas por cada parcial y un total de 16 en el quimestre. Esto hace que muchos docentes califiquen actividades poco relevantes, sobre todo cuando no han tenido el número de clases suficientes para evaluar. El caso más notorio se observó en Motores, donde los docentes, al iniciar una nueva unidad, pedían a sus estudiantes que hicieran una carátula con el nuevo tema y levantaban una nota de la carátula. Un docente, en una clase, levantó tres notas para el parcial evaluando la carátula, el cuaderno y la corrección del examen. Los docentes suelen firmar los cuadernos mientras revisan que sus estudiantes hayan copiado lo que se dictó en clases. Estas firmas son computadas al final del parcial y

Figura 5.1. Sentimiento frente a un examen o prueba (%)

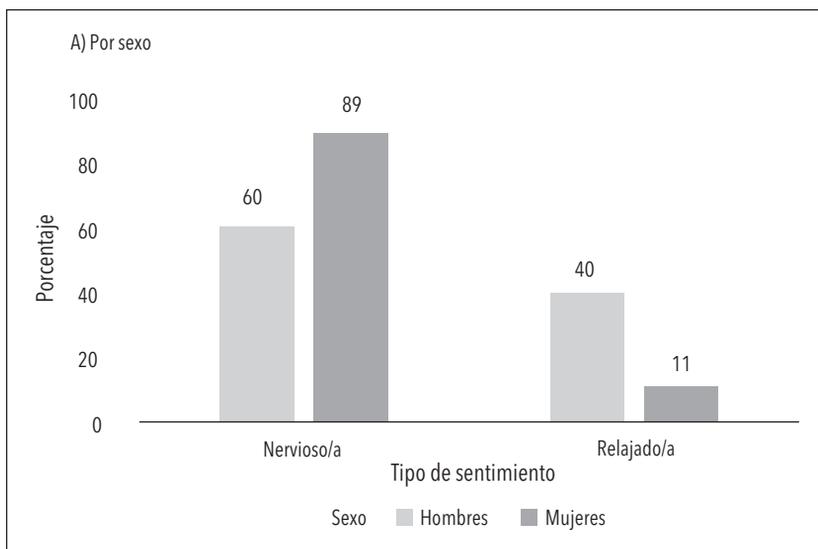
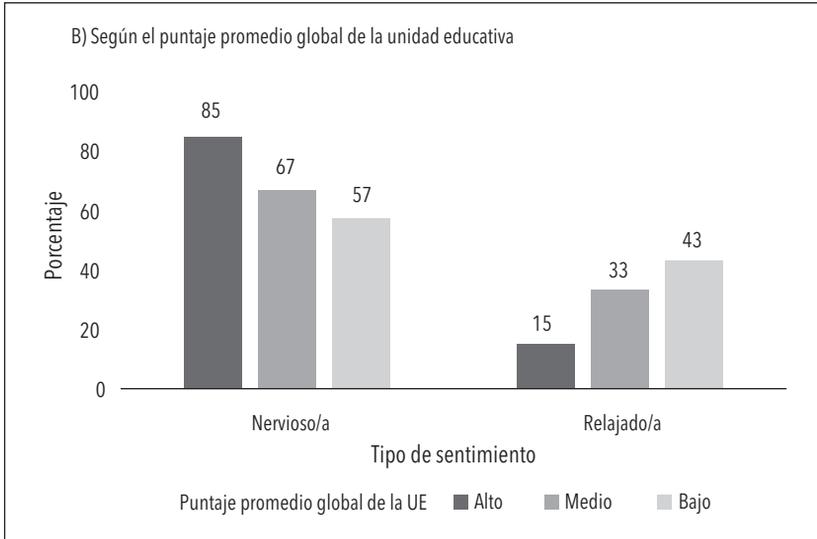


Figura 5.1. (continuación)



Elaborada con datos del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

se pondera una nota de acuerdo con el número de firmas que tengan los estudiantes en sus cuadernos.

La excepción a estas formas de evaluar es Toboganes, donde se da un proceso de evaluación cotidiano, con actividades sustantivas: las y los estudiantes dan lecciones a diario, presentan sus deberes, hacen trabajos grupales, toman pruebas escritas, exponen, etc. Copiar en las pruebas es poco común con respecto a las otras UE visitadas, incluso, en algunas ocasiones observé que la o el docente dejó solos a sus estudiantes en el aula y casi nadie copió. Como contraparte de este buen ambiente escolar encontré que la carga de deberes y trabajos es muy alta, sin embargo, esto también lo observé en las otras UE y responde a la necesidad de reportar el número de calificaciones requeridas por el Ministerio para cada parcial. El estudiantado se queja por la alta carga de trabajo que tiene, el 23 % dice que lo que menos le gusta de sus profesores es el exceso de tareas. Esta respuesta ocupa el tercer puesto. En el caso de aquellos estudiantes que provienen de sectores de bajos ingresos y que además trabajan, el agotamiento que deben enfrentar les causa varios problemas.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE SURKUNA. Un día que tenía que hacer un deber, no hice el deber. Me dijo para mañana tiene que traer representante, con representante tiene que ingresar al aula. No hice porque cuando voy a la casa tengo que trabajar la chacra, de noche hago los deberes, pero ese día estuve muy cansada y no hice.

La dinámica punitiva que se genera en torno a la evaluación causa que una cuarta parte de los estudiantes sienta que cometer un error equivale a fracasar. Es importante anotar que, entre los estudiantes que consideran que el error es un fracaso las mujeres representan el 59 % y que esta visión aumenta en las UE urbanas, con estudiantes mestizos, que consiguen altos puntajes en las PSB.

De igual forma, la tercera parte de estudiantes consultados afirma que la principal motivación para realizar sus tareas es obtener una calificación. Nuevamente, el porcentaje es más alto en las UE que presentan altos puntajes en las PSB, entre estudiantes mestizos y en espacios urbanos. Asimismo, a mayor ISE se observa que aumenta la tendencia a que la motivación por realizar tareas sea obtener una nota (figuras 5.2). Así, en Toboganes, el 56 % de las y los estudiantes afirma que la principal motivación para realizar tareas es la calificación, mientras en Surkuna, el porcentaje baja a 24 %.

El 70 % del estudiantado considera que realizar tareas nuevas o complicadas es una forma interesante de aprender, el 19 % cree que es una forma de sobresalir frente a sus compañeros y el 10 % cree que es una amenaza que evidencia sus dificultades. Entre quienes piensan que realizar tareas difíciles es una forma de sobresalir frente a sus compañeros, los hombres representan el 73 %. Entre quienes creen que las tareas difíciles son una amenaza que evidencia sus dificultades, el 71 % son mujeres. Ningún indígena piensa que las tareas difíciles sean una amenaza que evidencian sus dificultades. Motores registra el mayor porcentaje de estudiantes (38 %) que considera a las tareas complicadas una forma de sobresalir entre sus compañeros. Toboganes registra el mayor porcentaje de estudiantes (22 %) que considera las tareas difíciles una amenaza que evidencia sus dificultades.

Figura 5.2. Motivación para realizar tareas

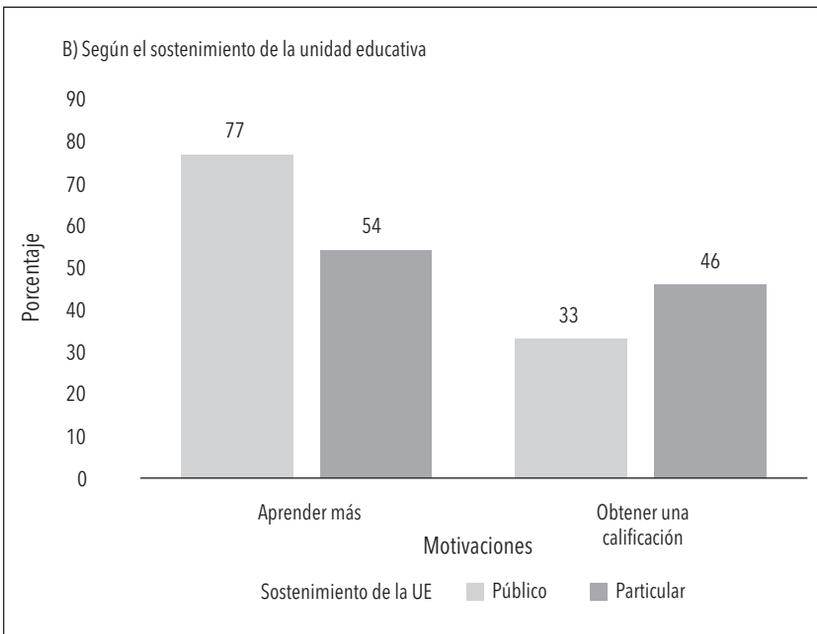
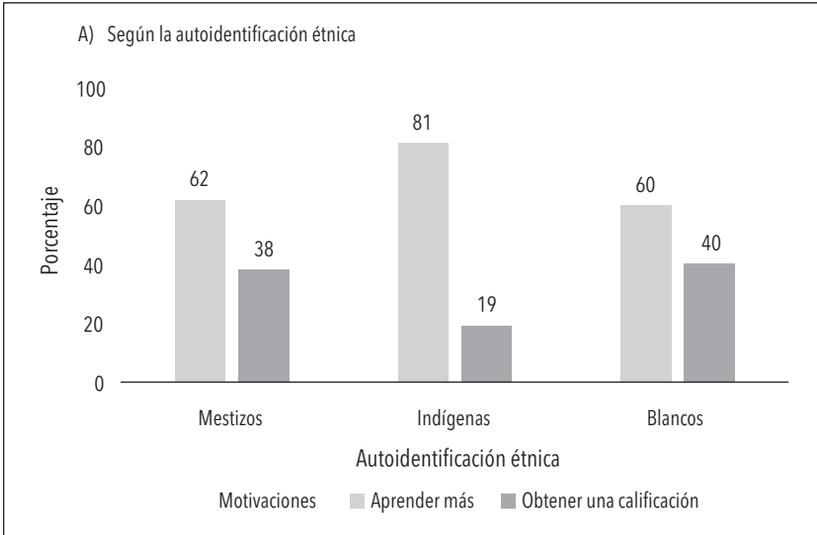
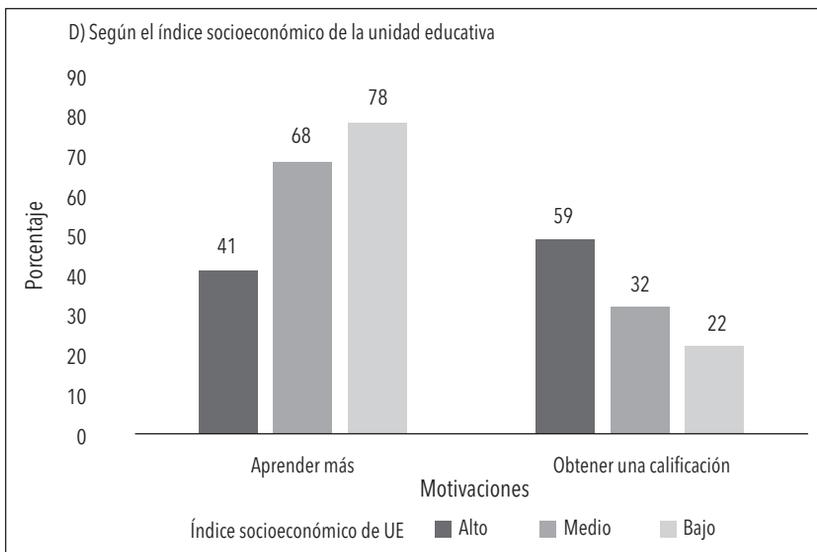
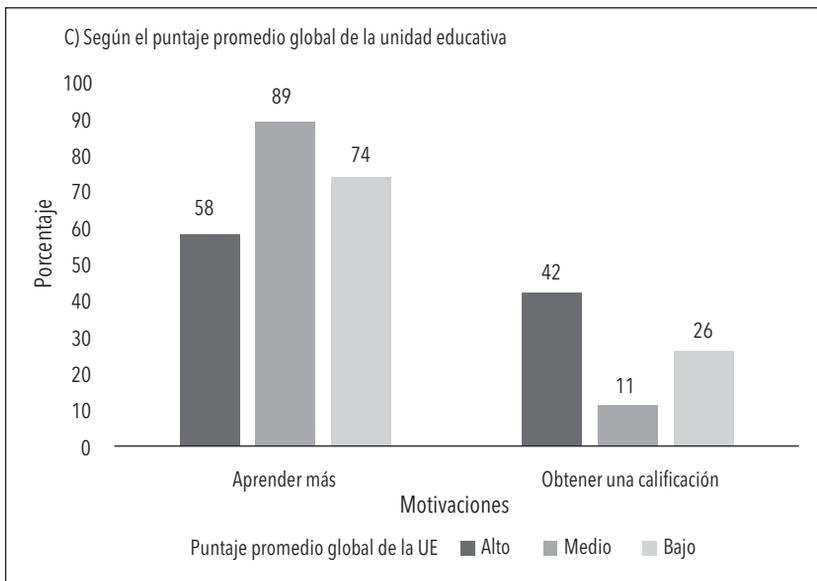


Figura 5.2. (continuación)



Elaborada con datos del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

Es interesante notar que, incluso en Toboganes, donde gran parte de la práctica educativa responde a una lógica constructivista, la visión punitiva de la evaluación no ha logrado ser superada. Los rezagos conductistas en el *ethos* institucional de esta UE, que implican una gran presión para los estudiantes en el momento de las evaluaciones, podrían explicar las concepciones de las y los estudiantes frente al error y a la motivación por las notas. Asimismo, la práctica de la “libertad” de corte constructivista presente en el *ethos* institucional de Surkuna y enmarcada en la EIB demuestra que los estudiantes estén más relajados frente a la evaluación.

El culmen del proceso de evaluación es la PSB, un examen nacional necesario para obtener el grado de bachiller que se aplica en todos los establecimientos educativos del sistema a partir del año 2014. Se trata de una prueba acumulativa que rinden las y los estudiantes que aprobaron el tercer año de bachillerato (Decreto Ejecutivo 1241, art. 198-199). El Ineval se encarga de aplicar y sistematizar los resultados de estas pruebas.

Desde su implementación, las pruebas han sufrido una serie de cambios. El primer año solamente fueron aplicadas en las UE públicas, al año siguiente se declaró que las pruebas eran universales y los estudiantes de las UE particulares y fiscomisionales tuvieron que presentarlas. Las pruebas representaban el 10 % de la nota final de graduación. En el tercer año, el Ministerio de Educación decidió suprimir la “Evaluación Nacional para la Educación Superior”, un examen que era requisito para poder acceder a la universidad y lo unificó con las PSB. Además, modificó el peso de la nota de la prueba en el puntaje final de graduación del 10 % al 30 %. El puntaje obtenido en las PSB pasó a ser uno de los requisitos para el proceso de admisión en las distintas universidades del país. Otro cambio fue que a los cuatro dominios que desde un inicio evaluaba la prueba (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje), se incorporó el de aptitud abstracta de la prueba ENES.

La política de evaluación universal para todos los establecimientos educativos supuso una serie de cambios en las UE. Por una parte, estos cambios se relacionaron con el proceso de preparación para rendir las pruebas; por otra, con el prestigio que ganan o pierden las UE una vez que los resultados de las pruebas son conocidos.

Las UE analizadas y las familias despliegan distintas estrategias para la preparación de los estudiantes. Hay colegios donde este proceso es parte del aprendizaje cotidiano y no requiere una preparación adicional a lo establecido en el currículo, lo que supone una perspectiva constructivista. Este es el caso de Toboganes, donde las y los estudiantes se preparan para la prueba durante su proceso formativo. Sin embargo, la preocupación de las familias por la futura entrada a la universidad hace que los inscriban en cursos privados de preparación. Todos los estudiantes de tercero de bachillerato asisten a estos cursos, pues las condiciones económicas de las familias les permiten pagarlos. En Páramo, se combina la formación permanente con un refuerzo específico durante el segundo quimestre, sin alterar los horarios.

En el caso de Motores y Surkuna –las UE que peores resultados han alcanzado en las pruebas– se organiza un programa de preparación para las PSB dos semanas antes de concluir el año escolar, dentro de las clases regulares, con modificaciones en los horarios. Obviamente, dicho programa resulta insuficiente pues es casi imposible que, en unas pocas horas de clase, las y los estudiantes puedan compensar vacíos estructurales de formación. En las clases de nivelación en Motores, se evidenció además que los estudiantes conocían más que algunos de sus docentes sobre el proceso y contenidos de las pruebas. Las críticas a las PSB también expresan el carácter jerárquico de esta forma de evaluación, en Surkuna se evidenció un fuerte cuestionamiento a estas pruebas por no tomar en cuenta las particularidades regionales y los desbalances entre la EIB y el sistema regular.

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Yo siempre he estado en contra de la evaluación [...] porque cómo se va a poder hacer una estandarización de la evaluación de conocimientos si se evalúa en la ciudad de Quito y eso mismo evalúan aquí en la Amazonía, porque en la Amazonía vivimos otra realidad. Poniendo un ejemplo, si yo pregunto en una evaluación a un niño estudiante de la ciudad de Quito y traen a la selva, le deja en la selva, para ver cómo sale de la selva. Si ponemos a uno de la Amazonía hace más rápido y soluciona su problema más rápido. Y ahora si de la Amazonía se van vivir a Quito, solamente por el clima no se pueden adaptar. Con esa

diferencia, la evaluación que quieren estandarizar, si acá no tenemos ni computadoras, no tenemos ni laboratorios, ni conocimientos científicos. Ahora eso de los conocimientos lógicos, abstractos que le ponen, si ni siquiera maestros que tienen ese tipo de formación profesional que puedan orientar para que los chicos sean capacitados en ese contexto. Entonces ahora la evaluación se ha caído, dicen que en la Amazonía la educación no vale, ¿por qué no vale?, porque los maestros no enseñan, los maestros no están capacitados. Y no es eso, es por la necesidad de equipamiento y también de la profesionalización de los maestros.

Es significativa la valoración diferenciada de la comunidad entre el nivel de resultados que logran los colegios en las pruebas. Los colegios con alto nivel de desempeño en la prueba (Toboganes y Páramo) son altamente valorados en sus respectivas localidades.

INSPECTORA DE LA UE TOBOGANES. A mí me enorgullece mucho cuando al colegio le nombraron que estaba en primer lugar a nivel Costa, y todo el mundo: “Ah, tú trabajas en la [Toboganes]”. Sí. Y toda la gente que sabe que tú trabajas ahí: “Uy, es un colegio excelente”. Los comentarios, el boca a boca de fuera de la calle es algo que enorgullece y a los chicos de la institución igual, y toda la gente quiere estudiar aquí. A diario se rechaza a personas que quieren venir para inscribirse, pero no tenemos cupo. Me enorgullece eso de la institución.

VICERRECTOR DE LA UE TOBOGANES. Una de las grandes satisfacciones que he recibido fue cuando el presidente de la República nos honró con el premio a la excelencia. Fue una experiencia maravillosa, saltamos y gritamos de contento bastante el día que nos anunciaron, el día que nos entregaron también.

INSPECTORA DE LA UE PÁRAMO. Desde mi experiencia es motivo de orgullo saber que dos años hemos recibido un reconocimiento. Que nuestra institución está considerada entre las buenas. Los estudiantes salen con alto puntaje. Es un orgullo tener el bachillerato nuestro que con sacrificio hemos hecho a base de proyectos y tanta cosa, que ahora sí

den frutos que los estudiantes nuestros ahora son profesionales, llegan a trabajar aquí.

UN DOCENTE DE INFORMÁTICA DE LA UE PÁRAMO. Solo me recuerdo de alegrías. Cuando vine acá a la institución, un orgullo decir que sacamos la primera promoción de bachilleres de la parroquia. Ahora obtener el premio Rita Lecumberri con los estudiantes, el primer premio fue en el 2014 o 2015, fue una de las grandes experiencias. Otra, en [la capital de la provincia], no había profesor de educación física, el rector me delegó y nosotros con un poco de práctica, llevamos a estar en lo más alto de las instituciones grandes afuera, en lo deportivo. En lo deportivo quedamos bien alto. En lo educativo y en lo deportivo.

Estos testimonios dan cuenta del peso que tiene la evaluación en el imaginario social, ya que condiciona si las UE son etiquetadas como “de calidad” o de “baja calidad”, con lo cual se refuerza un *ethos* de carácter más conductista.

“Copiar con azul”: la dinámica cotidiana de las aulas

Se pudo observar un alto grado de pérdida de tiempo en el aula y de inasistencias de los docentes a clases. En las instituciones fiscales, el porcentaje de inasistencias de los profesores a sus clases es más pronunciado que en las particulares. Surkuna es la UE que mayores inasistencias registra con un 52 % de horas de clases sin profesor, mientras en Páramo, el porcentaje es de un 16 %.³

Si bien en las UE particulares, los profesores asisten puntualmente a clases (se registró menos del 5 % de horas de inasistencia de los profesores del total), existen varios docentes que desperdician notoriamente su tiempo de trabajo; así en Motores se observó un 23 % de horas de clase perdidas y en Toboganes un 14 %. Al sumar el total de horas sin docente

³ Las ausencias registradas en Páramo están relacionadas con pedidos del distrito educativo a los docentes, mientras que en Surkuna, la gran mayoría de clases no impartidas no tienen justificación alguna, pues los docentes se encontraban en la UE, pero no asistían a clases.

y el número de horas en las que se quema tiempo, en el conjunto de UE visitadas el promedio de pérdida de clases es de la tercera parte del total de horas programadas.

Las y los estudiantes de Surkuna están conscientes de la alta pérdida de clases en su colegio: “Lo que no me gusta es que no pasan clases, hay muchas horas libres, los maestros están ocupados o no vienen a clases, salen de comisiones. Es normal que los profesores no vengán a clases” (entrevista a una estudiante con discapacidad física de la UE Surkuna). El 59 % de los estudiantes de tercero de bachillerato de esta UE afirma enfrentar solos las tareas complicadas, cuando el promedio de todas las UE es del 20 % (cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato). Existe una tendencia a “justificar” las inasistencias de los docentes, sin importar el perjuicio sobre el estudiantado. No obstante, al preguntar sobre este problema, las y los entrevistados coinciden en señalar que antes era peor. En una reunión de docentes convocada por la rectora, los temas abordados se centraron en encontrar soluciones para que docentes y autoridades puedan ausentarse del colegio durante su horario de trabajo. La reunión duró cuatro horas de pérdida de clases para los estudiantes.

En la tabla 5.1 se puede apreciar una clasificación del tipo de clases efectivamente impartidas en cada una de las UE analizadas.

Tabla 5.1. Actividades en las clases dictadas a tercero de bachillerato

UE / Tipos	Motores (%)	Surkuna (%)	Páramo (%)	Toboganes (%)	Total (%)
Dictado	31	18	17	8	20
Preguntas del/la profesor/a	8	29	10	21	15
Hacer ejercicios o prácticas	15	39	38	16	24
Investigación				25	7
Pruebas o lecciones	9	8	31	6	12
Razonamiento		3		3	1
Reflexiones sobre la vida	5			3	3
Pérdida de tiempo	23			14	13
Narración del/la docente	8	3	5	3	5

Elaborada a partir de la observación en las aulas (2017).

La práctica del dictado ocupa en promedio la quinta parte (20 %) de todas las clases impartidas. Una cuarta parte de las clases (24 %) se destina a desarrollar ejercicios o realizar prácticas. El 15 % se basa en preguntas de las y los docentes y el 12 % del tiempo se dedica a evaluar.

Sin embargo, existen diferencias sustantivas entre UE, así, Toboganes fue la única donde registré clases en las que los estudiantes investigaban y exponían sus hallazgos. Es importante anotar que, en esta UE la mayor parte de las clases (25 %) está dirigida a la investigación y que además es la UE donde mayor diversidad de clases se presenta, muchas de ellas dirigidas a alentar el pensamiento crítico de las y los estudiantes, lo que implica que la mayor parte de clases responde a una visión constructivista del proceso educativo.

En contraposición con lo observado en Toboganes, en Motores priman las prácticas conductistas: en la mayor parte de las clases (31 %), los docentes se dedican al dictado, pese a ser un colegio técnico, en el que las clases prácticas deberían ser la mayoría; si bien el 15 % de las clases se destinaron a desarrollar ejercicios, no se pudo observar ninguna clase práctica vinculada a la especialidad del colegio. En Páramo, también un colegio técnico, la mayor parte de las clases son prácticas (38 %), tal como sucede en Surkuna (39 %). Sin embargo, el carácter de las prácticas difiere entre ambas UE públicas, pues en Páramo la mayor parte de las prácticas consiste en realizar ejercicios de programación y manejo de programas informáticos, acorde con la especialidad de la UE. En Surkuna, las prácticas se limitan a resolver los ejercicios planteados en los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación.

La práctica del dictado está muy extendida en el proceso educativo. En todas las UE visitadas se pudo observar su uso. Generalmente, las y los docentes dictan del texto escolar, lo que resulta en que la actividad sea inútil, otra situación observada es que los docentes piden que sus estudiantes copien las presentaciones de Power Point proyectadas. Es común también que revisen y califiquen periódicamente los cuadernos de sus estudiantes, sobre todo para verificar si han copiado “en orden” el dictado y con los colores que corresponden: azul y rojo. En muchas ocasiones, las y los estudiantes pidieron a sus maestras y maestros que detuvieran el dictado por lo cansados

que estaban de copiar, sin embargo, en ninguna de estas ocasiones, el docente dejó de dictar.

En Motores, además del abuso del dictado, se observó que algunos docentes pedían a sus estudiantes que copiaran preguntas de la pizarra para preparar un examen, en lugar de repartir copias con el cuestionario; o dictaban las respuestas de un cuestionario de recuperación de notas de la materia, cuando, en teoría, la idea de la recuperación es que los estudiantes descubran el error que han cometido en la prueba realizada y puedan aprender de este.

Toboganes es la UE en la que más se promueve la participación del estudiantado (68 % de las clases), ya sea a partir de preguntas, mediante el desarrollo de ejercicios en clase o a través de la presentación por parte de las y los estudiantes de los resultados de sus investigaciones. En el otro extremo, se encuentra Motores, donde las clases participativas se presentan en una proporción menor (23 %) que aquellas en las que el profesor dicta, o narra la clase sin participación de las y los estudiantes (39 %).

En las instituciones fiscales también se observó que las clases en que se promueve la participación de las y los estudiantes se dan en una mayor proporción (58 % en promedio entre ambas instituciones), aunque todavía el dictado está bastante extendido y la práctica investigativa prácticamente no existe. No se observan mayores diferencias entre ambas instituciones públicas. En todas las instituciones, excepto en Toboganes, incluso las clases participativas se complementan con el dictado correspondiente y la revisión de los cuadernos, con normas rígidas respecto al uso del esfero rojo y el esfero azul.

Observé que mientras más participaron en las clases, las y los estudiantes colaboraron más entre ellos. Toboganes es el colegio donde pude observar un mayor espíritu colaborativo entre estudiantes y más autonomía para investigar por su cuenta. “Trato de dedicarme, trato de hacer deberes y buscar ayuda de mis compañeros porque a veces unos entienden más que otros y siempre ofrecen ayuda” (entrevista a una estudiante de la UE Toboganes). “Tuve clase particular, mi compañero [nombre] me ayudó y también clases en supletorio con el profesor que también me ayudó bastante para pasar la materia” (entrevista a un estudiante de la UE Toboganes).

Desde la perspectiva constructivista, generar ambientes de aprendizaje en los que la colaboración juegue un rol sustancial es una de las tareas más importantes de los docentes. La colaboración entre pares es considerada un mecanismo idóneo para incentivar aprendizajes significativos. En el cuestionario aplicado a estudiantes podemos observar una mayor colaboración en Toboganes y Páramo (UE con mejores puntajes promedios globales en las PSB) y menor predisposición a colaborar en Surkuna y Motores (UE con bajos puntajes en las PSB). En Toboganes observé que los docentes impulsaban activamente la colaboración dentro de su estrategia pedagógica.

Solo en Páramo, los y las estudiantes hacen exposiciones bajo el formato de lecciones, sin embargo, se enfatiza en que memoricen la lección. Es evidente que no comprenden lo que están diciendo y muestran mucha inseguridad al exponer. Este tipo de dinámicas en el aula promueve una práctica memorística de lo aprendido, antes que el razonamiento sobre los temas tratados. El estudiantado es considerado un depósito de conocimientos y no sujetos cognoscentes. Estos comportamientos parten de una desvalorización del estudiantado, al que ni siquiera se le informa la actividad a realizar en la clase y se le obliga a hacer tareas mecánicamente. Cuando las y los estudiantes hacen alguna pregunta en este tipo de clases es común que el docente no responda.

También se pudo observar unas pocas clases de corte más constructivista, en las que se promueve el razonamiento por parte del estudiantado. En estas clases los docentes desafían a las y los jóvenes a pensar, por ejemplo, les piden resolver en la pizarra ejercicios con errores, de modo que los estudiantes encuentren el error. También se pedía a los y las estudiantes inventar sus propios ejercicios, una vez explicado el tema. En este tipo de clases el estudiantado participaba activamente.

Toboganes fue la única UE visitada en la que el estudiantado no es considerado un mero receptor de conocimientos. Por el contrario, en esta UE, junto con la investigación se promueve la participación y el razonamiento de los estudiantes. Se enfatiza que las y los jóvenes incorporen y entiendan los conceptos para luego pasar a resolver ejercicios prácticos, las clases parten de los conocimientos previos del estudiantado, hay un esfuerzo por

parte de los docentes en poner ejemplos o hacer comparaciones para que sus estudiantes puedan entender los conceptos.

En las UE públicas el principal material pedagógico son los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación. La mayoría de los docentes sigue el texto al pie de la letra, sin hacer un esfuerzo ni pedagógico, ni investigativo sobre los contenidos planteados, de modo que el texto escolar pasa a reemplazar al docente, quien se convierte en un mero reproductor de los temas y ejercicios planteados por el libro. El rol del docente es dinamizar la clase, fomentar la discusión, la curiosidad y el interés de las y los estudiantes en las materias. No existen materiales pedagógicos específicos para las UE del subsistema de EIB, lo que coloca a quienes estudian en este subsistema en una desventaja relativa frente al resto de UE públicas, pues el subsistema bilingüe no ofrece un valor agregado en la generación de capacidades culturalmente apropiadas.

UN DOCENTE DE KICHWA DE LA UE SURKUNA. Los compañeros supervisores de antes, ellos estaban encargados de sacar folletos, libros sobre nuestra vida. Pasamos acá y ya no tenemos ni un texto... en kichwa. Por ejemplo, de la planificación misma, en kichwa, hicimos nosotros guías, elaboradas, se envió los textos, esos textos fueron a morir allá en [la capital de la provincia]. Antes sí teníamos apoyo para capacitaciones, para sacar en papel.

En las instituciones particulares, los docentes y directivos deben hacer el esfuerzo por conseguir los textos escolares adecuados para sus clases.

VICERRECTOR DE LA UE TOBOGANES. Hay que revisarlos, la selección más que nada la hace la rectora junto con los maestros del área, dentro de las materias. Revisan varios libros, diferentes textos para ver cuál es el mejor, cuál es el que más se adapta, cuál es el que más avanzado está [...]. El proceso de selección es bastante estricto aquí, en eso sí nos preocupamos bastante.

Sin embargo, la diferencia entre las dos UE analizadas es abismal, pues en Toboganes se realiza un proceso de selección de textos con las editoriales

y el estudiantado cuenta con textos escolares de excelente calidad; mientras que en Motores casi no se usan y son muy pocos los docentes que suplen el vacío de la falta de materiales pedagógicos.

Desigualdades en la generación de las capacidades

Como se ha podido ver a lo largo del presente capítulo, Toboganes es el único colegio que, desde la perspectiva del enfoque de capacidades humanas, prepara a sus estudiantes para escoger entre los seres y haceres valorados, incrementar su agencia y autonomía, reflexionar críticamente y discutir con argumentos. En esta UE prima una práctica educativa de corte constructivista, en la que se considera que el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje, se establece relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, se promueve la investigación, el descubrimiento y la problematización y se busca formar seres humanos con sentido crítico. En Toboganes las y los estudiantes son sujetos de su proceso de aprendizaje, se fomenta la investigación, se promueve constantemente la participación, la investigación y el razonamiento entre los estudiantes, con lo cual se amplían las posibilidades para generar pensamiento crítico; de modo que se supera el conocimiento en el plano de la “doxa” y se pasa al conocimiento en el plano del “logos”, como lo plantea Freire (2015, 91).

En el otro extremo está Motores, donde prima el enfoque conductista en la práctica educativa. Allí se establece un sistema jerárquico de relaciones violentas y verticales entre docentes y estudiantes. El docente es percibido como una autoridad que deposita conocimientos en el estudiantado mediante el dictado y la memorización, los cuales representan las principales herramientas de enseñanza, junto con el premio y el castigo en cuanto refuerzos para afirmar conductas. Las y los estudiantes se convierten en depositarios del conocimiento de sus docentes, casi no se fomenta la investigación, el proceso educativo genera muy poca reflexión, con lo cual se limitan las posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico que problematice las relaciones de los seres humanos con la realidad que les rodea.

Las dos UE públicas por su parte combinan elementos conductistas con elementos constructivistas y se ubican en un sector intermedio entre ambos extremos. En ambas UE siguen vigentes el dictado, la memorización, el uso del esfero rojo y azul, sin embargo, las relaciones docentes-estudiantes son más horizontales y menos violentas que en Motores.

Desde la perspectiva de las desigualdades, precisamente aquellos estudiantes con mayores dificultades de contexto son sometidos a procesos de aprendizaje en los que impera la pedagogía de la violencia, lo cual –desde la perspectiva planteada por Amartya Sen– obstruye las posibilidades de generar capacidades y reproduce las desigualdades del contexto social. Las prácticas pedagógicas conductistas basadas en la amenaza y el castigo reproducen la línea de desigualdad de los contextos violentos en un círculo vicioso que recrea y exacerba la violencia, tal como suponen los planteamientos de las teorías de la reproducción.

En la tabla 5.2 presento una caracterización de las prácticas pedagógicas observadas en las cuatro UE analizadas y en la tabla 5.3 una valoración de estas características. Siguiendo el mismo esquema de los capítulos anteriores, se distribuyen 10 puntos entre las cuatro UE, los puntajes más altos representan prácticas pedagógicas más cercanas al constructivismo y los más bajos aquellas prácticas que consideran al estudiante un depositario de conocimientos. Los resultados de este ejercicio muestran que las desigualdades observadas en las dotaciones se mantienen en el proceso de generación de las capacidades, es decir, Motores es la UE con mayores desventajas, Toboganes es la UE que mayores oportunidades brinda a los estudiantes para desarrollar sus capacidades, mientras que las dos UE públicas representan un punto intermedio. Estos resultados también evidencian tanto el gran esfuerzo que hace Páramo por contrarrestar las constricciones dadas por el contexto social como el abandono por parte del Estado del sistema de EIB. Este abandono que no es contrarrestado por los docentes y directivos escolares en el proceso de generación de capacidades, pues prima la ley del menor esfuerzo que, junto con las bajas dotaciones de la UE, acentúan las desigualdades de contexto.

Las capacidades: ¿impulsando el potencial de plenitud de los seres humanos?

Tabla 5.2. Caracterización de las desigualdades en la generación de capacidades en las unidades educativas analizadas

UE /Aspecto	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganés
Propuesta pedagógica	Conductista	Constructivista	Mixta	Constructivista
Buen trato	Alto	Medio	Medio	Bajo
Relación docentes-estudiantes	Vertical	Horizontal	Mixta	Horizontal
Fomento de la autonomía de estudiantes	Bajo	Bajo	Medio	Alto
Valoración docente de sus estudiantes	Baja	Media	Media	Alta
Motivación para aprender de sus estudiantes	Baja	Media	Media	Alta
Problemas disciplinarios	Graves	Leves	Leves	Leves
Valoración de estudiantes sobre las normas disciplinarias	Piden más disciplina	Piden más disciplina	Piden más disciplina	Críticos a las normas
Posición de los/las estudiantes frente a los castigos	Acuerdo	Desacuerdo	Desacuerdo	Medianamente de acuerdo
Sistema disciplinario	Duro	Laxo	Medio	Medio
Comportamiento de estudiantes	Muy malo	Bueno	Malo	Muy bueno
Rol de la evaluación	Punitivo	Intermedio	Intermedio	Refuerza el aprendizaje
Copia en los exámenes	Media	Media	Alta	Baja
Levantamiento de calificaciones	Improvisado	Intermedio	Planificado	Planificado
Carga de tareas	Media	Baja	Media	Alta
Asistencia de docentes	Alta	Baja	Media	Alta
Aprovechamiento tiempo de clases	Bajo	Alto	Alto	Medio
Fomento a la investigación	Medio	Bajo	Medio	Alto
Dictado y memorización	Alto	Medio	Medio	Bajo
Nivel de clases participativas	Bajo	Alto	Alto	Alto
Colaboración de estudiantes	Media	Baja	Alta	Alta
Educación en valores	Punitiva	Desde la motivación	Desde la motivación	Desde la motivación
Preparación PSB	Improvisada	Improvisada	Parte del proceso educativo	Parte del proceso educativo

Elaborada a partir de instrumentos aplicados en la investigación de campo.

Tabla 5.3. Valoración de las desigualdades en la generación de capacidades en las unidades educativas analizadas

UE /Aspecto	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganés	Total
Propuesta pedagógica	1,5	3,5	1,5	3,5	10
Buen trato	1	2,5	2,5	4	10
Relación docentes-estudiantes	1	3,5	2	3,5	10
Se fomenta la autonomía de estudiantes	1,5	1,5	3	4	10
Valoración docente de sus estudiantes	1	2,5	2,5	4	10
Motivación para aprender de estudiantes	1	2,5	2,5	4	10
Problemas disciplinarios	1	3	3	3	10
Valoración de estudiantes de las normas disciplinarias	1	2,5	2,5	4	10
Posición de los/as estudiantes frente a los castigos	1	3,5	3,5	2	10
Sistema disciplinario	1	2	3,5	3,5	10
Comportamiento de estudiantes	1	3	2	4	10
Rol de la evaluación	1	2,5	2,5	4	10
Copia en los exámenes	2,5	2,5	1	4	10
Levantamiento de calificaciones	1	2	3,5	3,5	10
Carga de tareas	2,5	4	2,5	1	10
Asistencia de docentes	3,5	1	2	3,5	10
Aprovechamiento tiempo de clases	1	3,5	3,5	2	10
Fomento a la investigación	2,5	1	2,5	4	10
Dictado y memorización	1	2,5	2,5	4	10
Clases participativas	1	3	3	3	10
Colaboración de estudiantes	2	1	3,5	3,5	10
Educación en valores	1	3	3	3	10
Preparación PSB	1,5	1,5	3,5	3,5	10
Total	32,5	57,5	61,5	78,5	230

Elaborada a partir de instrumentos aplicados en la investigación de campo.

En Motores, la UE con mayores niveles de violencia en la práctica pedagógica, se da una estrecha relación entre la valoración negativa que hacen las y los docentes de sus estudiantes y los altos niveles de maltrato en el proceso educativo. Por el contrario, en las otras tres UE existe una alta valoración hacia los estudiantes, aunque el carácter de la valoración se diferencia entre las tres UE. En Páramo, se reconoce el sacrificio que hacen sus estudiantes para poder estudiar en contextos adversos y se generan conductas de protección, respeto y cariño. En Toboganes existe una alta valoración a las capacidades y potencialidades académicas de sus estudiantes. En Surkuna esta valoración se basa en los vínculos comunitarios y el tejido social existente en el mundo indígena, lo que genera conductas de relacionamiento horizontal al considerar que las y los jóvenes son parte de la comunidad.

El carácter de la relación entre docentes y estudiantes es diverso entre las UE estudiadas. En Motores la relación es más vertical, allí el educador es quien “deposita” conocimientos en sus estudiantes. En el otro extremo se encuentra Toboganes, donde se fomentan las relaciones horizontales que parten del conocimiento de los estudiantes, el diálogo creativo, la colaboración grupal y la participación del estudiantado. Mientras que, en las UE públicas se da una relación intermedia, que adquiere matices de mayor horizontalidad en Surkuna debido a la inserción de la UE en un mundo comunitario marcado por los valores propios de la cultura kichwa.

Los distintos tipos de relación entre docentes y estudiantes generan un ambiente diverso de aprendizaje, así en aquellas UE con relaciones más horizontales, la motivación de los estudiantes por aprender es más alta que en aquellas caracterizadas por una relación vertical. También en las primeras se fomenta en mayor medida la autoestima de los estudiantes.

Es sorprendente notar que, en Motores, justo el colegio donde los castigos y la violencia física y psicológica son cotidianos, padres, madres y estudiantes apoyan estas prácticas, pues se acepta que el castigo es un instrumento pedagógico imperativo, incluso, por quienes lo sufren día a día. Más aún, los estudiantes piden mayor disciplina y control, con lo que legitiman la violencia de la que son objeto. En este caso vemos claramente cómo la UE no solo impide la generación de capacidades, sino que las

destruye, haciendo imposible alcanzar la capacidad de evitar el dolor innecesario y tener experiencias placenteras, que Nussbaum establece como una de las capacidades centrales (Flores Crespo 2007, 51).

En las UE públicas –caracterizadas por un sistema disciplinario menos fuerte– también son las y los estudiantes quienes piden mayor disciplina pues la consideran demasiado laxa. La falta de control al comportamiento dificulta seriamente el proceso educativo del grupo de estudiantes, pues es difícil que se concentren en clases en las que todas las personas hablan al mismo tiempo y casi nadie pone atención. Las y los estudiantes saben que las normas que imponen las autoridades pueden incumplirse sin problemas y que ni estudiantes, ni docentes obedecen a las autoridades, lo que causa caos en la vida cotidiana de las instituciones. Frente al mal comportamiento en clase, algunos docentes optan por asumir un rol autoritario: “En mi caso yo tengo que ser muy fuerte [...], yo no puedo tratarles bien [...] porque aquí los estudiantes, al pedirle las cosas de favor se burlan” (entrevista al inspector del Colegio Motores). De ahí que, en el cuestionario aplicado a las y los estudiantes, un 80 % se quejó por comportamientos arbitrarios y por el maltrato de sus profesores.

Es importante anotar que existe una correlación entre el buen comportamiento del estudiantado y la flexibilidad del sistema disciplinario, pues se observa que mientras es menos duro mejora el comportamiento de las y los estudiantes en el aula. Solamente en Toboganes las y los estudiantes se muestran críticos frente al sistema disciplinario y consideran que existen normas, a las que califican de “absurdas”, sin embargo, la mayor parte cumple el reglamento establecido, aunque lo objetan. Aunque en todas las UE, las y los estudiantes son conscientes de que están protegidos por la ley en caso de maltrato, en Motores cuestionan la ley y creen que sí deberían ser castigados como parte de su proceso de formación. En las otras tres UE, las y los jóvenes consideran que los castigos no son pedagógicos.

La evaluación, al ser punitiva, genera nerviosismo y temor en el estudiantado, excepto en Toboganes donde es cotidiana y se ejecuta a partir de un proceso en el que las y los estudiantes son los sujetos de su proceso de aprendizaje. Por el contrario, Motores presenta los mecanismos más punitivos de evaluación. Al igual que en otros procesos observados, las

UE públicas se ubican en un nivel intermedio en cuanto a entender la evaluación como un castigo o un refuerzo del aprendizaje. El levantamiento de calificaciones es planificado en Páramo y Toboganes, mientras que en Motores muestra alto grado de improvisación, Surkuna, por su parte, se ubica en un nivel intermedio. En cuanto a la práctica de la copia en exámenes, aunque está presente en todas las UE analizadas, se observa una intensidad distinta: Páramo –que es la UE que mayor intensidad registra– Motores y Surkuna –que se encuentran en un nivel intermedio– y Toboganes, con baja intensidad.

Si bien Surkuna presenta una serie de aspectos positivos en cuanto a la dinámica pedagógica: relación horizontal con las y los estudiantes, buen comportamiento, fomento a la autonomía y menores niveles de maltrato que en Motores, su principal problema es la gran cantidad de inasistencias de sus docentes a clases, que genera altas desigualdades de aprendizajes en relación con las otras UE y probablemente sea uno de los factores críticos para el desempeño de sus estudiantes en las PSB, pues estamos hablando de una UE que desperdicia la mitad del tiempo para la enseñanza.

Es importante anotar que en el proceso de generación de capacidades se mantiene la desventaja relativa de las mujeres con respecto a los hombres, observada tanto en el contexto social como en las dotaciones. A partir de los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato en 2017, se evidencia que las mujeres manifiestan más inseguridad que los hombres al asumir el proceso educativo en cuanto sujetos. Por lo tanto, se sienten menos cómodas cuando van a realizar trabajos grupales, a debatir en clase o a discutir con los profesores; investigan menos por su cuenta temas de interés, creen que las tareas complicadas son una amenaza que evidencia sus dificultades, piensan que el error es un fracaso y en los exámenes están más nerviosas (cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato).

Las y los estudiantes indígenas presentan mayor grado de satisfacción en casi todos los indicadores en comparación con los mestizos: les gusta hacer trabajos en grupo, participar en clase y discutir con sus profesores e investigar por su cuenta temas de interés en mayor porcentaje (cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato).

El proceso de preparación de las PSB evidencia las desigualdades dadas por las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes, pues quienes cuentan con recursos económicos asisten a clases particulares para preparar los exámenes, mientras que quienes tienen menos recursos carecen de esta forma de complementar su formación. Páramo, UE donde los estudiantes no cuentan con los recursos económicos para contratar clases particulares para la preparación de la prueba, contrarresta esta dificultad de contexto con un proceso permanente de preparación para aprobar las pruebas que ha logrado buenos resultados. En las UE que obtienen más bajos puntajes en las pruebas, la preparación es improvisada y se realiza 15 días antes de los exámenes, una medida con la que intentan suplir los grandes vacíos de aprendizaje presentes en todo el ciclo escolar.

Capítulo 6

Los funcionamientos: el acceso efectivo a los mundos posibles

En este capítulo reflexionaré sobre los funcionamientos, es decir, la posibilidad real que tienen las personas de conducir la vida que han escogido. Los funcionamientos o realizaciones se refieren a lo que una persona efectivamente elige o logra, esto es “los seres y haceres que resultan de la combinación y transformación de capacidades en bien-estar” (DeJaeghere y Lee 2011, 29). Los funcionamientos elegidos reflejan lo que los seres humanos valoran ser o hacer y son seleccionados con base en la información y en las oportunidades con las que cuentan las personas a la hora de tomar decisiones (DeJaeghere y Baxter 2014, 70-2).

La diferencia entre lo que se es capaz de hacer o ser y lo que se puede hacer o ser (Flores Crespo 2002, 545) es fundamental ya que, pese a que una persona cuente con la capacidad para generar un funcionamiento, no siempre puede alcanzarlo, debido a las restricciones del contexto, es decir, las condiciones sociales y económicas que afectan a la vida de las personas (DeJaeghere y Baxter 2014, 72). Sin embargo, los seres humanos pueden actuar frente a estas restricciones y provocar cambios en su vida al ejercer su “agencia” en función de sus propios valores y objetivos (Sen 2000a, 35). La idea de agencia retoma la historicidad del ser humano que interviene en su realidad y es capaz de cambiarla. Para ello es necesario que las personas sean conscientes de la realidad que pretenden modificar (Freire 2013, 100-1, 156).

La reflexión sobre los funcionamientos de los y las estudiantes es una consecuencia del análisis realizado en el capítulo anterior sobre la generación

de capacidades, ya que la definición de estas últimas se deriva de los funcionamientos (Sen 1993, 38). Un funcionamiento es una realización, mientras que una capacidad es la habilidad para alcanzar tal o cual funcionamiento (Sen 1987, 33). Por eso, para analizarlos, retomo los principales hallazgos provenientes del proceso de generación de capacidades e interrelaciono el proceso pedagógico y los funcionamientos alcanzados en las distintas UE observadas. Si bien, como lo señala Flores Crespo (2007, 53), las capacidades y los funcionamientos son logros más amplios y complejos que un logro de aprendizaje, en este capítulo analizaré los funcionamientos de los estudiantes en aquellas destrezas que la política educativa considera básicas a nivel de bachillerato: lectura, pensamiento abstracto, dominio de una lengua extranjera, capacidad de investigación, saber hacer, actitudes y valores, capacidad artística y habilidad para hablar en público. Al comparar las cuatro UE estudiadas, podré establecer las principales diferencias entre ellas.

En el análisis de los funcionamientos, las expectativas juegan un rol importante, pues dan cuenta de los “seres y haceres valorados” por los sujetos sociales, que demarcan el campo de elecciones en función de las capacidades que han desarrollado. En el ámbito educativo son relevantes las expectativas de las y los estudiantes y de sus familias. Un primer nivel de expectativas está constituido por la elección del colegio, una decisión que por lo general es tomada por los padres y madres cuando sus hijas e hijos aún están pequeños. Un segundo nivel de expectativas se da en tercero de bachillerato, momento en que el estudiantado se ve abocado a decidir sobre su futuro. Esta decisión está relacionada con las capacidades que los y las estudiantes han desarrollado y con sus expectativas, pero también está delimitada por el contexto social que amplía o restringe los mundos que son ofrecidos a las y los jóvenes. En este capítulo pondré particular atención a las posibilidades que tendrán los estudiantes en el futuro, que dan cuenta de las opciones de vida que les han sido dadas.

El capítulo está organizado en tres secciones. En la primera sección abordo los funcionamientos efectivamente alcanzados por el estudiantado en las UE analizadas. En la segunda sección desarrollo las expectativas, partiendo de aquellas que tenían las familias al elegir el colegio de sus hijos e hijas. Luego abordo la valoración de las y los estudiantes respecto a

la formación que recibieron, analizo sus expectativas de futuro y el papel que juega la agencia en la construcción de nuevos mundos posibles para las vidas de las y los jóvenes. En la tercera sección analizo las principales desigualdades encontradas en el ámbito de los funcionamientos y las comparo con las desigualdades correspondientes a los demás ámbitos del análisis: el contexto social, las dotaciones y las capacidades.

Los aprendizajes alcanzados se relacionan con el proceso pedagógico para la generación de capacidades descrito en el capítulo 5. Los funcionamientos de las y los estudiantes son más altos cuando existe mayor horizontalidad en la relación docente-estudiante; mayor confianza en las capacidades del estudiantado; menor uso del premio y el castigo en cuanto prácticas pedagógicas y una mayor participación de las y los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, es decir, cuando en la dinámica pedagógica priman elementos más constructivistas, que conductistas.

En este sentido, Toboganes fue la UE de mejor desempeño. Allí las y los estudiantes leen con fluidez, sus capacidades de abstracción y pensamiento matemático son altas, tienen suficiencia al hablar y comprender una lengua extranjera y han desarrollado capacidades para la investigación; por lo que cumplen con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación para las distintas áreas del aprendizaje. Es importante anotar que Toboganes es la única UE en la que se fomentan las actividades artísticas. Desde temprana edad, niños y niñas se familiarizan con el arte y pese a que el colegio no cuenta con un amplio espacio, usan el patio para pintar y elaborar manualidades. Las carteleras exponen pinturas, poemas y cuentos realizados por el estudiantado, lo que genera un ambiente en el que se expresa la alta creatividad que caracteriza a la institución.

Surkuna se encuentra en el extremo opuesto pues sus estudiantes no logran desarrollar los funcionamientos básicos deseados para su nivel de educación. Motores se encuentra en el mismo nivel que Surkuna en las áreas básicas, aunque sus estudiantes alcanzan funcionamientos adecuados en las áreas de su especialidad (mecánica, electricidad y electrónica). En este aspecto, Páramo ocupa el segundo puesto después de Toboganes (tablas 6.1 y 6.2).

Tabla 6.1. Caracterización de los funcionamientos en las unidades educativas analizadas

Aspecto	UE			
	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes
Lectura	Bajo	Bajo	Medio	Alto
Pensamiento abstracto	Muy bajo	Bajo	Alto	Alto
Lengua extranjera	Bajo	Bajo	Bajo	Alto
Investigación	Bajo	Muy bajo	Medio	Alto
Saber hacer	Muy alto	Medio	Muy alto	Alto
Actitudes (aprender a ser)	Bajo	Alto	Medio	Alto
Arte	Bajo	Bajo	Bajo	Alto
Hablar en público	Bajo	Bajo	Medio	Alto
Expectativas de futuro	Medio	Bajo	Medio	Alto

Elaborada a partir de instrumentos aplicados en la investigación de campo.

Tabla 6.2. Valoración de los funcionamientos en las unidades educativas analizadas

UE /Aspecto	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes	Total
Lectura	1,5	1,5	3	4	10
Pensamiento abstracto	1	2	3	4	10
Lengua extranjera	2	2	2	4	10
Investigación	2	1	3	4	10
Saber hacer	3,5	1	3,5	2	10
Actitudes (aprender a ser)	1	3,5	2	3,5	10
Arte	2	2	2	4	10
Hablar en público	1,5	1,5	3	4	10
Expectativas de futuro	2,5	1	2,5	4	10
Total	17	15,5	24	33,5	90

Elaborada con datos recolectados en el trabajo de campo y con instrumentos de investigación.

En Toboganes, estudiantes, docentes y directivos se encuentran satisfechos con los niveles de aprendizaje y con el desempeño académico. Además, saben que, si algún o alguna estudiante presenta problemas en el rendimiento escolar, sus familias se encargarán de contratar clases particulares para ayudar a que mejoren.

UNA DOCENTE DE BIOLOGÍA DE LA UE TOBOGANES. En este colegio, muy buenas experiencias con los chicos, cuando ellos dan sus exposiciones da gusto ver cómo ellos se esmeran, cómo ellos lo hacen bien, ni siquiera uno necesita como docente decir: “Voy a afianzar algo aquí”, porque, con la explicación que ellos lo hicieron, los chicos entendieron porque los chicos siempre están atentos a la explicación.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. Me puedo desempeñar mucho más en inglés porque desde pequeña me gustaba, pero nunca he ido a un curso, ni nada, pero aquí como hay buen nivel de inglés, me he podido desarrollar mucho más. También facilitan lo que son las actividades artísticas, también aprendes mucho de eso. Historia, que es también muy importante.

Docentes y directivos resaltan además la importancia de lograr cambios en la actitud del estudiantado frente a la vida y en el fomento de valores como la no discriminación o la equidad de género.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. El mayor aprendizaje de mi vida estudiantil han sido las experiencias, convivir con gente que quizás no es igual a ti o no tiene las mismas condiciones, eso es algo que se ve siempre en la vida y siempre vas a ver cómo manejarlo. Son muy diferentes todos, de carácter, de opiniones, supongo que hay económicas, no todos somos iguales, pero nada de eso nos impide ser amigos.

En contraste, docentes y directivos de Motores consideran que el nivel de logro de sus estudiantes es deficiente, opinión que pudo ser corroborada durante la observación realizada en el aula. El estudiantado tiene niveles deficientes de lectura, no puede realizar operaciones matemáticas simples,

no ha podido aprender una segunda lengua, no ha desarrollado capacidades para la investigación y no ha sido entrenado para hablar en público. “Me hubiera gustado aprender... sería más en matemáticas, cómo se sacan las fórmulas, y todo eso, coseno, tangente, hipotenusa y no lo he podido lograr hacer porque, por un lado, no enseñan bien y, por el otro, que no presto atención en Matemáticas desde el inicio” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores).

UN DOCENTE DE MOTORES DEL COLEGIO MOTORES. El aprendizaje por la misma calidad de estudiantes que tenemos es regular. A veces cuando se les pregunta, se quedan callados, pero ellos saben, tienen miedo a hablar. Nosotros tenemos que quitar ese miedo a hablar, con exposiciones o en el minuto cívico. Pero tienen miedo a hablar. O les hago leer las diapositivas porque algunos no saben leer. No es para que se burlen de ellos, sino para que vean en lo que están fallando y empiecen a fortalecer.

Los bajos niveles de aprendizaje están vinculados a la alta desvalorización que tienen los docentes con respecto a las capacidades de sus estudiantes.

UN DOCENTE DE FÍSICA DEL COLEGIO MOTORES. Los vacíos que tienen ellos. No hay cómo avanzar porque tienen demasiados vacíos. Ellos ni siquiera saben sumar, ¿por qué no aprenden? No es que no les han dado los conocimientos, sino que nunca les importó aprender. Ellos no saben pensar, eso es todo. Ellos no saben pensar. Ellos lo hacen porque reciben un orden. No porque sepan pensar, ellos no saben pensar. Yo les digo, nadie les va a enseñar a pensar. Deben ejercitarse ustedes mismos.

El hecho de que las opciones de futuro de las y los estudiantes hayan sido prefijadas por sus familias, al escoger una carrera que no siempre representa su opción de vida, limita su libertad de elección e incide en sus capacidades y en los funcionamientos que alcanzan. Incluso en las áreas de especialización, que constituyen las fortalezas del colegio, muchos estudiantes no logran un nivel adecuado de desempeño.

UN DOCENTE DE MOTORES DEL COLEGIO MOTORES. Sí hay diferencias de aprovechamiento entre los que les gusta y no. Por ejemplo, los que sí les meten interés en su carrera están trabajando dentro de la profesión de ellos mismo. El caso del estudiante que justo vino ayer la rectora y estaba como acostado el señor, es porque él trabaja en un taller de mecánica a diésel, él ya trabaja en eso, mecánica a diésel es sacado el aire, son motores grandes, entonces a él le gusta. En cambio, a otros estudiantes aquí cuando hacemos la práctica, a ellos no les interesa mucho, ellos ya están porque yo tengo que pasar y necesito el papelito que diga: “Bachiller técnico”. No les gusta la carrera [...], pero tienen que acabar la carrera, estudiar.

Sin embargo, a quienes les gusta la especialidad del colegio sienten satisfacción con su formación: “Lo que más me gusta que aquí aprendo mecánica, que es la especialización que dan, eso me gusta” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores); “lo mejor fue que gracias a lo que estoy siguiendo aquí pude conseguir trabajo. Trabajo desde hace dos años” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores). Aunque señalan que les hubiera gustado aprender informática, inglés y las materias básicas, sobre todo matemáticas: “En lo que es mecánica sí, pero en lo que es matemáticas, física, que de ley se necesita para la ingeniería automotriz, creo que no, me tocaría ir a esos cursos de nivelación, hasta inglés podría decir” (entrevista a un estudiante del Colegio Motores).

En las UE públicas se presentan cambios en la línea de desigualdades de los funcionamientos, pues Surkuna, que en las líneas de desigualdades del contexto social, las dotaciones y las capacidades superaba a Motores, en la línea de los funcionamientos se ubica en el último lugar y es superada por este colegio (tabla 6.2). Páramo, por su parte, se mantiene en el segundo lugar, ya que logra combinar buenos aprendizajes en Ciencias Básicas con la especialidad del colegio (Informática), de modo que sus estudiantes cuentan con mayores opciones de elección que en Motores. Se trata nuevamente de dos casos con trayectorias opuestas. Páramo logra contrarrestar las dificultades de un contexto social más adverso que en Surkuna, gracias a la labor educativa, sus estudiantes alcanzan funcionamientos importantes en lectura, capacidad de abstracción y pensamiento matemático y han incursionado en

la investigación. Por su parte, Surkuna, que está en un contexto social menos violento, podría brindar mejores condiciones de partida para alcanzar óptimos funcionamientos si el proceso escolar cumpliera con su función. Sin embargo, esto no ocurre debido a fallas profundas en el proceso de generación de capacidades, que llevan a que, en términos de los funcionamientos, Surkuna ocupe el último lugar entre las cuatro UE analizadas. Algunos de los problemas que enfrenta esta UE se deben a vacíos en la política pública, el más importante es la falta de apoyo del Estado a la EIB. Otras dificultades se relacionan con el funcionamiento de la UE, por ejemplo, la inasistencia de docentes a las clases. Este cúmulo de factores inciden en la profundización de las desigualdades, pues de hecho son los estudiantes más pobres e indígenas los que menores niveles de funcionamientos alcanzan y ven más restringidas sus opciones de futuro.

Pese a que Surkuna es una institución bilingüe, sus estudiantes muestran mucho temor y dificultades al hablar kichwa, aunque comprenden bien el idioma. Es usual que el docente de la materia hable kichwa y los estudiantes contesten en castellano. También se evidenciaron dificultades en lectura y matemáticas.

En ambas instituciones públicas, los y las estudiantes enfatizan la formación integral que les ha dado su colegio, que contribuye a fortalecer su autoestima: una estudiante manifestó que su mayor aprendizaje fue “valorarme lo que yo hago” (entrevista a una estudiante de la UE Páramo); “nos hace aprender muchas cosas del estudio, de la vida, lo que vamos a aprender adelante y nos va a servir a nosotros. Aprendo muchas cosas de la vida, de los profesores, de la ciencia, de la matemática, que nos va a apoyar en la vida. La matemática nos apoya en la vida, para construir una casa” (entrevista a un estudiante de la UE Surkuna); “he aprendido a respetar, participar, ayudar, colaborar” (entrevista a una estudiante con discapacidad física de la UE Surkuna).

El estudiantado de ambas instituciones coincide en que la debilidad principal de sus colegios es la enseñanza del inglés: “Me hubiera gustado aprender inglés, pero no puedo, no entiendo, no avanzo a pronunciar bien las palabras” (entrevista a una estudiante de la UE Páramo).

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. La materia de inglés, me hubiera gustado aprender, saber, hablar el inglés. Pero lastimosamente no se pudo porque tuvimos un profesor que era experto en el inglés y se le había muerto la mamá, por eso pensamos que se decayó, él siempre andaba solo, comía solo, prefería estar en la computadora, si le preguntaban qué le pasaba, él nunca respondía, él no tenía ni ánimos de darnos clase y nosotros teníamos la maldita costumbre de hacer bulla, él prefería evitarse gritar y él llenaba todas las partes del libro y nosotros solo copiábamos. Algunos ya ni siquiera copiábamos, preferimos perder.

En Surkuna, los y las estudiantes anotan que también les hubiera gustado aprender más sobre ciencias básicas, especialmente biología y medicina natural: “Me hubiera gustado aprender la medicina, no se ha podido, no me han enseñado” (entrevista a una estudiante con discapacidad física de la UE Surkuna). “Químico biólogo, pero aquí no hay un profesor que nos enseñe. Solo enseña lo que él aprendió. Esas cosas” (entrevista a un estudiante de la UE Surkuna).

La mayor parte de estudiantes (62 %) de las UE analizadas considera que su colegio es bueno. Un 38 % piensa que es excelente y ninguno anota que sea malo. De quienes opinan que es excelente, un 51 % pertenece al ISE bajo, un 21 % al medio y un 28 % al alto. Estas cifras dan cuenta de que el estudiantado más pobre valora mucho su educación, esto también se observa en las y los estudiantes de zonas rurales (un 45 % considera que su colegio es excelente, mientras que entre los estudiantes urbanos este porcentaje alcanza un 35 %). La valoración de la calidad del colegio por parte del estudiantado difiere de los resultados de las PSB, pues un 42 % de los estudiantes cuyas UE tuvieron los más bajos puntajes en las PSB sostiene que su colegio es excelente, frente al 32 % de los estudiantes de las UE con más altos puntajes en las PSB. Esta diferencia da cuenta de que la valoración que el estudiantado hace del lugar donde estudia no está relacionada con los resultados que las UE obtienen en las PSB. Los datos muestran que existe más relación entre la valoración de la calidad, el sentimiento de integración de las y los estudiantes a su curso y el gusto por el colegio.

Expectativas de futuro

Las expectativas de futuro están ancladas a las trayectorias previas, las cuales son, en gran medida, fruto de decisiones que las familias tomaron en lugar de los y las estudiantes cuando aún eran niños y niñas. Una de estas decisiones fue la elección del colegio.

De acuerdo con los estudiantes de las UE rurales, la principal razón por la que sus padres escogieron las UE en las que estudian es que era la única opción disponible de una institución educativa pública presencial en la localidad: “Creo que porque nacimos aquí y tenemos que estudiar. Es el único colegio que hay aquí” (entrevista a una estudiante de la UE Páramo).

En los colegios particulares y urbanos, padres y madres seleccionan dónde van a estudiar sus hijos e hijas de acuerdo con las expectativas sobre su futuro, las cuales se vinculan al tipo de educación que ofrecen tales instituciones. En el caso de Motores, la principal razón es que ofrece mecánica automotriz, una especialidad que en la mayoría de los casos ha sido una tradición familiar, ya que padres, hermanos o parientes cercanos la han estudiado. Para las familias es importante que sus hijos se puedan vincular inmediatamente al sistema laboral una vez concluido el bachillerato. En cambio, en Toboganes la razón principal por la que los padres y madres escogen el colegio es por la calidad de la educación que ofrece la institución, lo que constituye una suerte de garantía para que sus hijos e hijas continúen con sus estudios universitarios.

Es acentuado el contraste entre las amplias opciones a elegir que tienen los estudiantes urbanos de ISE alto y las limitadas opciones que se presentan a los estudiantes rurales y más pobres. En el caso de Motores, se evidencia el destino intergeneracional que las familias disponen para sus hijos, lo que restringe el horizonte de los estudiantes en el futuro. Estas elecciones generan graves problemas educativos cuando los estudiantes no están conformes con el oficio que sus padres eligieron para ellos.

Estas diferencias dan cuenta de cómo las dotaciones sociales demarcan la relación con el tiempo de los diversos grupos poblacionales. Así, en entornos donde las posibilidades de elección son limitadas o casi nulas, el futuro se diluye, es incierto, las familias se ven abocadas a vivir el presente, el día a día. En contextos donde las opciones son mayores, el futuro se traza, se planifica,

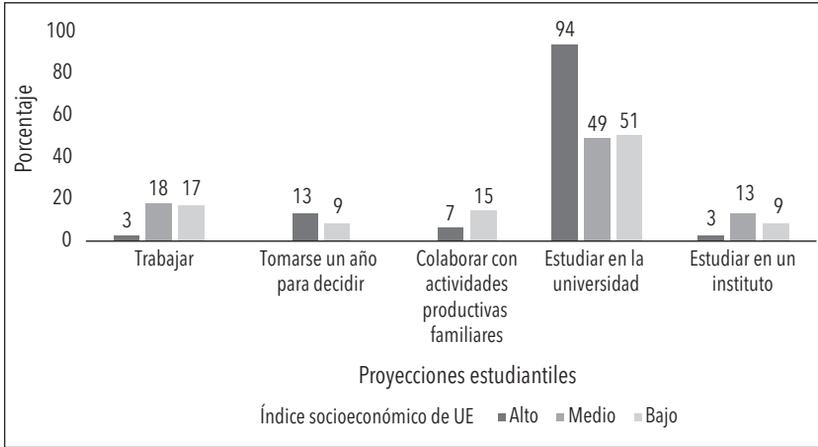
las familias establecen la hoja de ruta para la vida de hijos e hijas: concluir el bachillerato, ser mecánico y trabajar (Motores); o concluir el bachillerato, ir a la universidad y ser profesional (Toboganes). Existe un futuro previsto, planificado, delineado. Por el contrario, para las y los estudiantes de las UE públicas rurales, el futuro está plagado de incertidumbres en las que la distancia entre querer y poder es mucho mayor. Incluso, dentro del limitado campo de opciones que el mundo les ofrece, los estudiantes pudieron haber generado capacidades, sin embargo, las posibilidades de que estas se conviertan en funcionamientos son más restringidas.

La agencia se limita a la única opción disponible: si el colegio es bueno se ampliarán las opciones de futuro, si no, estas se verán restringidas. El futuro no está en sus manos, la agencia se esfuma y gran parte de las opciones de vida dependen del azar, al poder contar, o no, con una educación que permita superar las constricciones dadas por el contexto social.

De 171 estudiantes que respondieron el cuestionario, el 58 % piensa ir a la universidad y el 9 % a un instituto técnico superior. El 14 % piensa trabajar y el 9 % colaborar en las actividades productivas de la familia. Un 8 % aún no decidía qué hacer. Al cruzar las variables analizadas las diferencias son pronunciadas: el 97 % con más alto ISE piensa continuar sus estudios, mientras que, una tercera parte de los estudiantes más pobres no se plantea esta opción (figura 6.1). Las probabilidades de que los estudiantes más pobres sigan estudiando –si así lo deciden– son más bajas que las probabilidades que tienen los estudiantes de mejores condiciones socioeconómicas, pues es cuantiosa la inversión que deben hacer las familias de escasos recursos para poder mantener a sus hijos e hijas lejos del hogar. El porcentaje de estudiantes que optan por estudiar en un instituto técnico es mayor entre los y las jóvenes de menores condiciones socioeconómicas, que en aquellos de mayor ISE (figura 6.1).

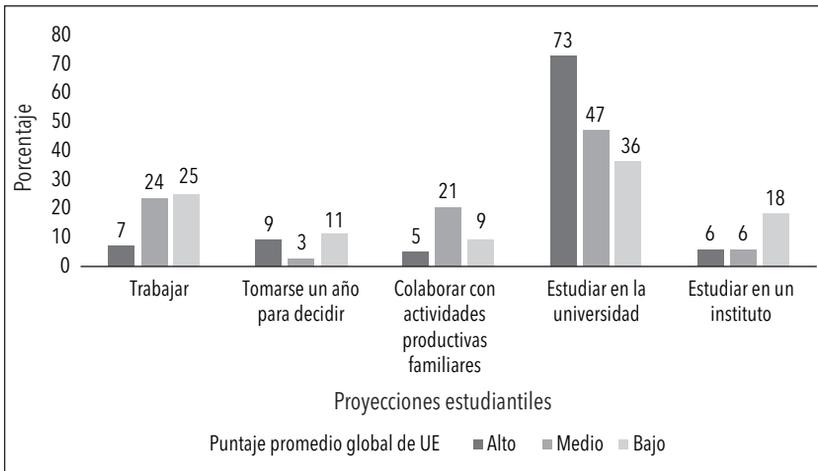
Del mismo modo, mientras mayor es el puntaje promedio global del colegio en las PSB, menor es el porcentaje de estudiantes que piensan trabajar (figura 6.2). Las trayectorias de las UE con alto desempeño generan certezas de que sus estudiantes tendrán un buen desempeño en las pruebas para el ingreso a la educación superior. Los y las estudiantes de UE con promedio global bajo triplican el porcentaje de estudiantes de colegios con promedio alto y medio que quieren estudiar en institutos tecnológicos (figura 6.2).

Figura 6.1. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según el índice socioeconómico de la unidad educativa



Elaborada con datos del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

Figura 6.2. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según puntaje promedio global de la unidad educativa

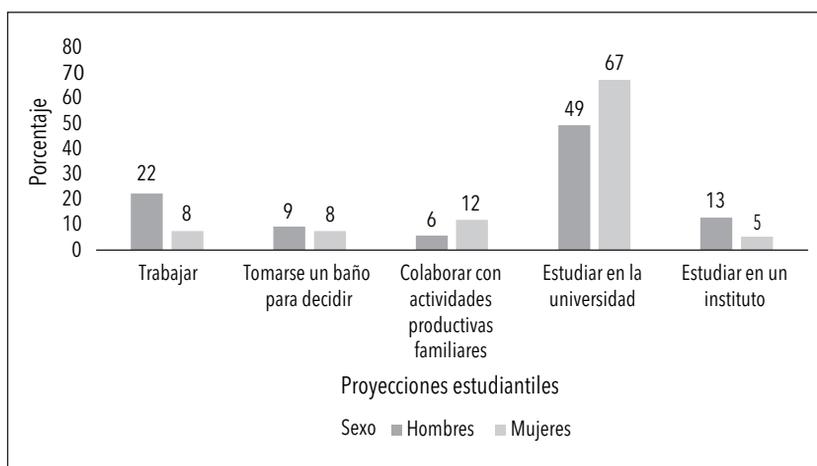


Elaborado a partir de los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

El porcentaje de mujeres que aspira a estudiar en la universidad es mayor que el de los varones, mientras que el porcentaje de hombres que piensan estudiar en un instituto tecnológico es mayor que el de mujeres. En el campo del trabajo, el porcentaje de hombres que dejará de estudiar por trabajar es mayor que el de mujeres, mientras que el de mujeres que colaborará con las actividades productivas familiares supera al de los varones (figura 6.3), lo que expresa la discriminación de género presente en el sistema laboral del país, pues, en 2016, el empleo inadecuado representó el 53 % de la población económicamente activa. Entre la población con empleo inadecuado la desventaja de las mujeres es pronunciada: 68 % de mujeres frente al 32 % de hombres (INEC 2017b). El hecho de que una mujer realice trabajo no remunerado se ha naturalizado, de ahí que el porcentaje de mujeres que piensa apoyar a la familia en sus actividades productivas duplique el porcentaje de hombres que escogería esta opción.

El porcentaje de estudiantes de instituciones públicas que piensa vincularse al sistema laboral es mayor (32 %) que el de particulares (18 %).

Figura 6.3. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según el sexo de los y las estudiantes



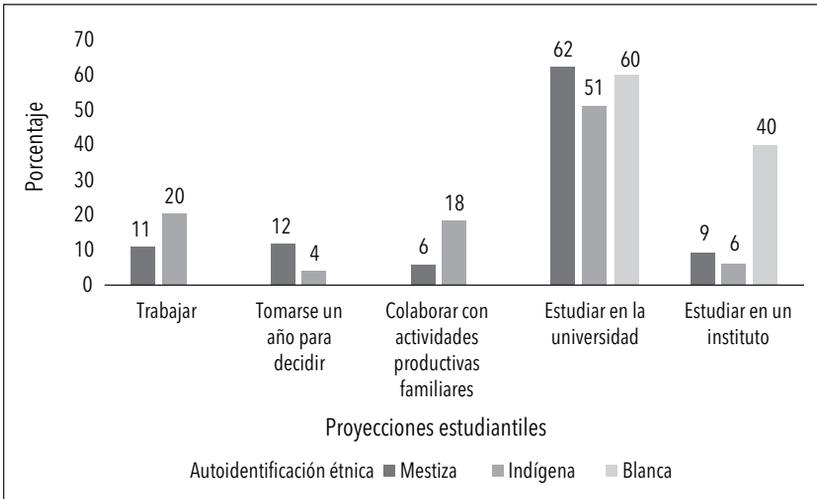
Elaborado a partir de los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

Concomitantemente, el porcentaje de estudiantes de colegios particulares que quiere seguir estudiando es mayor (73 %) que el de estudiantes de UE públicas (60 %). Los y las estudiantes indígenas (figura 6.4) y de las áreas rurales tienen menores expectativas de continuar sus estudios (60 % rurales frente a 75 % urbanos). Un 32 % de estudiantes rurales piensa integrarse al mundo del trabajo, frente a un 17 % de estudiantes urbanos. No se encuentran diferencias en el porcentaje de indecisión.

Motores es el colegio con un mayor porcentaje de estudiantes que piensa entrar al sistema laboral (40 %), mientras que Toboganés es la UE en la que el mayor porcentaje de estudiantes (97 %) piensa continuar con sus estudios; unas cifras que corroboran las expectativas de las familias cuando eligieron los colegios particulares.

Es interesante notar que Motores es el colegio que presenta mayor porcentaje de estudiantes que aún no sabe qué hacer en el futuro (16 %), lo que puede estar relacionado con el destino prefigurado que los padres y madres de familia trazaron para sus hijos e hijas; quienes no están conformes con

Figura 6.4. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato?: según la autoidentificación étnica de los y las estudiantes



Elaborado a partir de los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato (2017).

este destino, se descolocan en el mundo que les es ofrecido y no saben qué hacer en él.

Para el 88 % de estudiantes, el bachillerato será muy útil en su vida futura. El 11 % da respuestas negativas (“no sirve para nada”, “es una etapa desagradable que hay que pasarla”, “puede que sirva para algo”). El mayor porcentaje de respuestas negativas corresponde a estudiantes de los colegios de alto puntaje promedio global: Toboganes alcanza el mayor porcentaje de respuestas negativas (14 %). Mientras que Motores no registra respuestas negativas, probablemente por las posibilidades que ofrece el colegio de incorporarse inmediatamente al sistema laboral.

Los datos presentados tienen relación con los problemas de acceso que presenta la educación superior en Ecuador, donde la tasa de matrícula en universidades y escuelas politécnicas casi no ha evolucionado pues en el período 2012-2017 apenas se incrementó en un punto porcentual, pasando del 27 % al 28 % para los jóvenes entre 18 y 24 años (Senescyt 2017). Con el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica a partir de 2015, se evidenció un aumento del 62 % de la matrícula para este nivel entre 2015 y 2016 (Senplades 2017b, 155). Sin embargo, en institutos técnicos y tecnológicos apenas representó el 6 % del total de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior en 2016.

El importante crecimiento en la asistencia al bachillerato comentado en el capítulo 1 no se ha visto acompañado de un crecimiento paralelo de la oferta educativa de educación superior, lo que genera una alta insatisfacción de los jóvenes que no pueden continuar con sus estudios superiores. Así, más de la mitad de los estudiantes graduados de bachiller quedan fuera del tercer nivel de educación. No obstante, los datos evidencian un importante proceso de democratización al interior del sistema de educación superior, pues, entre 2006 y 2014 se duplicó (crecimiento de 101 %) la participación en la matrícula bruta del 40 % más pobre de la población (Senplades 2017b, 154).

Alrededor del 13 % de personas que obtuvo un cupo entre 2012 y 2015 pertenecía a una familia beneficiaria del Bono de Desarrollo Humano (BDH) y se le otorgó una beca de media Remuneración Básica Unificada

(RBU) durante el período de nivelación y una RBU a partir de primer año de educación. En 2016, siete de cada diez estudiantes fueron la primera generación de su familia en acceder a la educación superior. En 2014, la probabilidad de estar en el Sistema de Educación Superior fue cuatro veces mayor que en 2006 para las personas con padres sin ningún nivel educativo (Senplades 2017b, 154).

La democratización también se reflejó en el aumento del número de becas otorgadas para formación y especialización de profesionales en el exterior. Entre 2007 y 2016 se entregaron 19 586 becas, 45 % de las cuales fueron asignadas a jóvenes pertenecientes a familias beneficiarias del BDH (Senplades 2017b, 154-5; Senplades 2017c, 49).

Los niveles de expectativas respecto a la formación y la valoración de su cumplimiento difieren entre las UE y están muy asociados a los resultados que han alcanzado en las PSB y a la especialidad de los colegios. La tendencia con respecto a la generación de capacidades en la que se observan mayores diferencias entre las UE particulares se modifica al analizar las expectativas sobre la utilidad del bachillerato en la vida futura, pues en Surkuna las perspectivas de futuro que tienen los y las estudiantes son más bajas que en Motores, debido a que en este último se provee a los estudiantes de una opción de vida al promover su integración inmediata al sistema laboral, mientras que, en Surkuna, donde reciben una débil formación, las opciones de futuro son inciertas. Toboganes es la UE en la que mayores expectativas existen y mejor valoración se da a su cumplimiento. En un ámbito intermedio se ubica Páramo, donde existe una diversidad de planes a futuro, siempre limitados por las desventajas de un contexto social rural de alta pobreza.

En Toboganes, docentes, autoridades y estudiantes muestran un alto grado de orgullo por los logros de la UE y por la alta valoración que el colegio tiene en su entorno y en el país. “Aquí hemos tenido muchas satisfacciones, hemos ganado concursos de oratoria, de recitaciones, hemos ganado las obras de la universidad, entonces todas esas cosas para nosotros son un orgullo” (entrevista a rectora de la UE Toboganes). “Los estudiantes [...] están conscientes de que aquí se estudia bastante, la generalidad de

los padres también sabe de nuestros logros y saben, constatan, comprueban que aquí lo que se enseña está bien” (entrevista a vicerrector de la UE Toboganes).

UNA DOCENTE DE BIOLOGÍA DE LA UE TOBOGANES. La Unidad Educativa [Toboganes] se caracteriza por ser la mejor institución educativa dentro de [nombre del cantón] y dentro de la provincia a nivel nacional, entonces los papás ven una buena enseñanza dentro de este establecimiento educativo, que traen a sus hijos a estudiar aquí porque se sienten satisfechos con la educación que hay aquí, con los conocimientos que impartimos los compañeros.

Los y las estudiantes tienen una alta valoración de su colegio y piensan que la educación que reciben les permitirá continuar con sus estudios: “Que cuando vaya a la universidad vean que salgo de un buen colegio con buenas calificaciones y recomendaciones. Yo espero que me ayude mucho el salir de este colegio para ir a una universidad en la que en verdad quisiera estar” (entrevista a una estudiante de la UE Toboganes). Los y las estudiantes tienen un amplio panorama para decidir qué hacer en el futuro y no sienten que existan obstáculos a la realización de la variedad de opciones que les son ofrecidas.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. Tengo muchas cosas por hacer cuando me gradúe. Yo tenía pensando ir a dar unas pruebas a unas universidades de Guayaquil. Yo quisiera aplicar a una beca en la Universidad Católica para estudiar licenciatura en enfermería. Me gustaría mucho si se da la oportunidad y todo eso, porque también la universidad es muy cara, tampoco me gustaría que mis papás gasten mucho, y si no se da la oportunidad ahí, estudiaré en la estatal. También me gustaría estudiar Jurisprudencia, me gusta también esa carrera. Entonces si se da la oportunidad de estudiar en la estatal eso, también. En mi casa tengo familiares que son doctores y mi tía que es abogada, me parece muy interesante su carrera [...]. También tengo tíos que son doctores, que también me gusta.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. Esperaría que me sirvan las cosas que he aprendido, pueda desempeñar la carrera que yo quiera y entre a una buena universidad, tener un trabajo, una vida estable y una buena vida. Quiero estudiar publicidad y marketing. [...]. Tengo planes de estudiar en la ESPOL.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE TOBOGANES. Entrar a la universidad a estudiar lo que yo quiera, sentirme bien en la carrera en la que estoy y que la pueda ejercer después. Tengo dos opciones: iba a estudiar aquí pero no ofrecen la carrera que yo quería, entonces me toca ir a Guayaquil y también tenía pensado seguir un curso de azafata para ser asistente de vuelo. Eso como trabajo, pero mi mamá me dijo que igual consiga un título. Estoy en un curso también para lo del prepolitécnico, de tres a cinco de la tarde, de lunes a viernes, por siete semanas. Ya toca, es tercero de bachillerato.

La amplitud de mundos que les son ofrecidos a los y las estudiantes de Toboganes hace que estén muy conscientes de que su futuro depende de ellos, lo que refuerza su agencia: “Sí, creo que me he preparado bastante aquí y ya depende de mí el resto; ellos hicieron su parte y solo faltó yo, ya voy sola” (entrevista a una estudiante de la UE Toboganes).

Este sentimiento se profundiza por el hecho de que, en años anteriores, la mayor parte de estudiantes de Toboganes consiguió alcanzar las expectativas que tenían: “Los estudiantes entran a la universidad sin dar el pre muchas veces, sobre todo en la Politécnica que es muy difícil entrar, entonces para nosotros es un orgullo eso de que los muchachos lo hacen” (entrevista a rectora de la UE Toboganes). “Eso es otra cosa de la que tenemos bastante orgullo nosotros porque raro es el alumno que no ha ingresado a la universidad de los que han salido [...], la gran mayoría ha ido a la universidad y son profesionales [...] raro es el que no ha seguido estudiando” (entrevista a vicerrector de la UE Toboganes).

En Motores, la expectativa generalizada es que los y las estudiantes, al concluir el bachillerato, puedan incorporarse al sistema laboral en las áreas de especialización del colegio: mecánica, electricidad y electrónica.

VICERRECTOR DEL COLEGIO MOTORES. Nosotros llenamos las expectativas de los padres de familia, sí cumplimos a pesar de las dificultades que hemos tenido. El padre de familia, especialmente los padres de hogares de escasos recursos tienen la expectativa de que el joven salga pronto. Igual, como le mencioné hace un momento, hay muchísimos jóvenes que están trabajando en buenas empresas, tienen ingresos bastante onerosos, superiores a cualquier autoridad de aquí y eso a mí me consta porque han venido acá.

Los y las estudiantes también creen que con la formación que reciben de su colegio podrán incorporarse fácilmente al sistema laboral como mecánicos, electrónicos o electricistas. Sin embargo, quienes no desean trabajar en estos ámbitos y les gustaría estudiar una carrera manifiestan su temor de no poder alcanzar esa expectativa, pues saben que la formación que se les ha brindado no es suficiente para seguir estudiando en la universidad o en un instituto tecnológico. Los ámbitos de libertad se restringen para aquellos estudiantes que no son felices con el mundo ofrecido por sus familias y saben que es poco lo que pueden hacer individualmente para cambiar esas opciones que les fueron brindadas. La experiencia anterior que tuvieron cohortes de graduados del colegio corrobora el sentimiento de imposibilidad.

VICERRECTOR DEL COLEGIO MOTORES. No hay una estadística, no se ha hecho un seguimiento, pero de acuerdo con la experiencia, a los que vienen y nos informan, no es muy alto el porcentaje que ingresa, un 10 % puede ser, entre universidades e institutos superiores [...]. Anteriormente la formación técnica era propiamente para salir a trabajar, no estaba orientada para el ingreso a la universidad, pero, aun así, había bastantes jóvenes que lograban entrar a la universidad. Estos últimos años, específicamente este año, ya el joven está más preparado para que pueda ingresar a la universidad [...] puede ser que aplique el 50 %, pero el 10 % es el que logra ingresar.

En Páramo, también un colegio técnico, las expectativas respecto al futuro son amplias; la más generalizada es que los y las estudiantes continúen

con sus estudios superiores. “Yo creo que la mayoría de profesores queremos que lo logren los chicos, que pasen el año aprendiendo y que continúen con su educación, porque al menos en este tiempo es súper necesario dentro de la sociedad, persona que no estudia, no es nadie” (entrevista a una docente de Matemáticas de la UE Páramo). Algunos estudiantes aspiran a seguir estudiando, “Si Dios me sigue dando vida, quiero seguir estudiando, quiero ser profesora de la escuelita, para ver cómo se siente ser profesora. Quiero ir a estudiar en Quito” (entrevista a una estudiante de la UE Páramo).

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Seguir estudiando alguna carrera que me guste. En un futuro si es que Dios permite me gustaría llegar a un programa de televisión, que me ha gustado, me encanta y me ha de encantar toda la vida y tener una profesión. Todavía no sé qué quiero estudiar. Antes me gustaba ser profesora, tener un título de maestra. Pero después ya cuando vi que las materias eran difíciles, un poquito más, ya me decepcioné de eso. Sí me quisiera ir a otra ciudad. Me gustaría ir a Ambato, aunque yo no nací para la ciudad. Pero en Ambato viven mis tías.

Otros quisieran incorporarse al sistema laboral inmediatamente y algunos varones entrar a la Policía o ser futbolistas profesionales.

UN ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Seguir estudiando. Quiero entrar a la Policía. He estado averiguando, con un amigo para ir juntos. Muchos en [la parroquia] van a la Policía. Yo tengo algunos amigos, uno es policía en inteligencia. Antes era más fácil entrar, ahora toman exámenes, por eso toca prepararse bien desde el colegio para poder hacer algo en la vida que nos sirva a nosotros.

Sin embargo, pese a ser uno de los colegios públicos con mayores puntajes de desempeño en las PSB, docentes, estudiantes y autoridades ven difícil que estas expectativas se cumplan debido a las restricciones socioeconómicas del contexto, pues, para continuar con sus estudios, los y las estudiantes deben, necesariamente, salir de la localidad, una opción que se ve restringida por las condiciones económicas de sus familias.

RECTOR DE LA UE PÁRAMO. La verdad un 20 o 30 % [podrán entrar a la universidad]. Primero porque el factor económico no le permite. Segunda cosa, el factor distancia, no tienen familiares en las ciudades y por eso no pueden acceder a la universidad. He escuchado que sí han aplicado, pero no han pasado las pruebas. Pero algunos sí han ingresado. Un 50 % han aplicado a la universidad y de ellos solo la mitad entra.

En este caso, a diferencia de Motores, las mayores restricciones son de contexto, más que las relacionadas con la formación que ofrece la UE, pues la comunidad está muy orgullosa de los logros alcanzados en cuanto a formación.

UN DOCENTE DE INFORMÁTICA DE LA UE PÁRAMO. Recientemente un padre de familia me dijo, felicitaciones, es el segundo año que tenemos el premio Rita Lecumberri. Es una gran satisfacción que estamos haciendo un buen trabajo, damos nuestro granito de arena para que los padres de familia sepan que no es solamente el colegio de la parroquia, sino que es un buen colegio, donde existen profesionales que les enseñan a nuestros hijos y que ellos aprenden.

Sin embargo, también existe el temor de no poder pasar las PSB.

UNA ESTUDIANTE DE LA UE PÁRAMO. Creo que no [lograré entrar a la universidad] porque se ha escuchado que las mismas abanderadas de este colegio no han logrado entrar a la universidad, que no lograron rendir algunas pruebas, que no lograron sacar el puntaje adecuado. No sé si tenga las posibilidades de seguir estudiando.

En este caso, la agencia de los y las estudiantes es puesta a prueba para poder superar las constricciones del contexto y las debilidades de formación: “Pero también poner de parte de nosotros, que se dedique, no solo el colegio, toca poner de nuestra parte para alcanzar las metas que uno se quiere” (entrevista a un estudiante de la UE Páramo).

En Surkuna, la expectativa es concluir el bachillerato y en pocos casos continuar con los estudios universitarios. “Ayudar a mi mamá después de

graduarme porque ellos me han dado dinero, tengo que devolver... Mis profesores me dicen que debo seguir estudiando. Como mi papá no tiene dinero, cómo voy yo a estudiar, tengo que buscar trabajo” (entrevista a una estudiante de la UE Surkuna). “Estudiar en la universidad, medicina para ayudar a los otros, atender bien. Me gustaría estudiar en Quito” (entrevista a una estudiante con discapacidad física de la UE Surkuna).

UN ESTUDIANTE DE LA UE SURKUNA. Enfermería desde pequeño me ha gustado a mí. Ayudar a las personas, curar a las personas, en mi comunidad hay un botiquín de la Cruz Roja en la casa, ahí apoyamos. Mi papá aprendió de la Cruz Roja, él aprendió de ahí, no estudió él, él aprendió de ahí, apoya a la comunidad, ya no tienen que ir lejos, cuando es grave, grave mismo, ahí sí, pero a veces se cortan, entonces se cose, a veces gripe. He aprendido de mi papá. Antes me daba miedo la sangre, los muertos así, ahora como él aprendió, nos enseña muchas cosas, mucho he aprendido de mi papá, a usar todo lo natural para la medicina.

Sin embargo, los y las estudiantes piensan que la formación que reciben no les permitirá seguir estudiando: “Espero que se mejore, que salga adelante en el estudio, en el aprendizaje, que tenga un mejor estudio. No es tan bueno, poco no más porque no hay licenciados en la materia, necesitamos de profesores que nos hagan aprender de la materia, un profesional” (entrevista a un estudiante de la UE Surkuna). Docentes y directivos corroboran estas dificultades y enfatizan las restricciones dadas por el contexto socioeconómico de las familias de los estudiantes: “Será un 10 %. La mayor parte no alcanzaron el porcentaje, sacaron 300, 400 puntos y no les sirvió de nada. Entonces es algo que se cierra a ellos, no pueden continuar estudiando. De los 18, 10 a 12 decían: ‘Yo sí quiero estudiar, yo sí quiero estudiar’, pero no han podido” (entrevista a rectora de la UE Surkuna).

INSPECTOR DE LA UE SURKUNA. Cada año, no van mucho a la universidad, uno por la situación económica, los padres, familiares que viven por acá, muchos son agricultores, a pesar de que el gobierno dice que la

educación es gratis, pero no nos deja en nuestro propio lugar. Por ejemplo, aquí tenemos Universidad Ikiam, si no sacan 900 o 1000 puntos, nadie puede ingresar de nuestra provincia. Muchos estudiantes han dado las pruebas y han aprobado, pero han sido designados a Ambato, a Riobamba, a Puyo, entonces no pueden enviar allá, por situación económica, a pesar de que matrícula es gratis, pero necesitan el dinero para su movilidad, han salido solo cinco estudiantes por año. En este año entraron cinco estudiantes a la universidad.

RECTORA DE LA UE SURKUNA. Algunos sí han entrado. Algunos estudian enfermería, ingeniería, mayor parte han sido tecnólogos. Lo que han dicho que es difícil por el recurso económico, no han podido, son de esta comunidad, irse a vivir en otra provincia necesitan su alojamiento, a veces han retirado por falta de recursos económicos.

Los casos de Surkuna y Páramo permiten reflexionar sobre las restricciones que impiden construir igualdad. Se trata de dos UE públicas rurales, que sufren limitaciones para que sus estudiantes puedan ampliar sus opciones. En el caso de Páramo, pese a que el proceso educativo logra generar capacidades mediante un enorme esfuerzo social, los constreñimientos del contexto hacen que sean escasas las posibilidades de alcanzar los funcionamientos elegidos. Los esfuerzos que deben realizar los y las jóvenes para alcanzar sus metas es muchísimo más grande que en los casos de las UE urbanas; es decir, el camino está lleno de obstáculos, quizá el mayor es tener que encarar a temprana edad la emigración dentro del país o hacia el exterior.

En el caso de Surkuna las restricciones son aún mayores, pues a las limitaciones de contexto que también enfrentan los estudiantes de Páramo, se suman aquellas que surgen de un proceso educativo en el que la generación de capacidades es muy débil. De este modo, los y las estudiantes de Surkuna enfrentan las limitadas capacidades generadas por una educación de mala calidad y las restricciones de un contexto de alta pobreza. Esta doble restricción genera un círculo vicioso que perpetúa y profundiza las desigualdades de origen.

Por su parte, en Motores las restricciones del contexto y el débil proceso de generación de capacidades se suman a que los estudiantes enfrentan la restricción del destino trazado por sus familias, que decidieron un oficio para ellos. Aquellos estudiantes que no están conformes con ese destino tienen altas limitaciones para ejercer su agencia, debido a la débil formación que el colegio les brinda.

En contraste, en Toboganes los y las jóvenes viven en un mundo donde pareciera no haber restricciones y donde el cielo es el límite. El abanico de mundos posibles que les son ofrecidos es amplio, promueve su agencia y la refuerza, les brinda seguridad en sí mismos y en su potencial, todos estos elementos producen un círculo virtuoso que expande sus perspectivas de futuro.

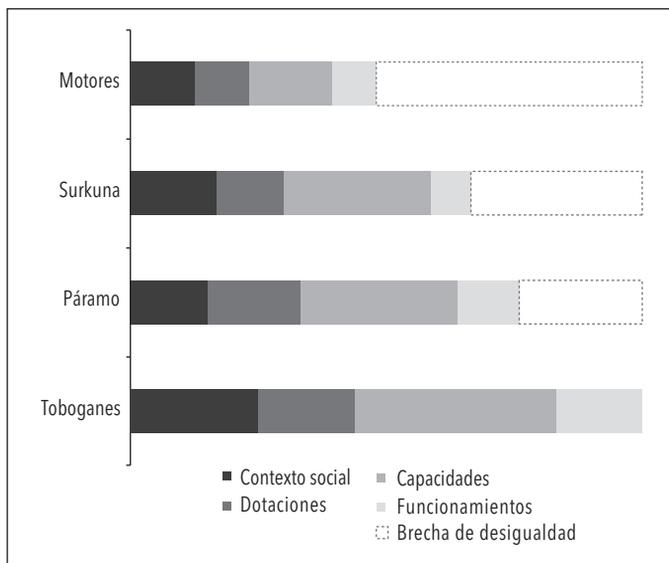
Las restricciones en el ámbito de las capacidades podrían ser superadas con una relación virtuosa entre la política educativa y los procesos escolares *in situ*, para ello es esencial el rol de las UE. Los constreñimientos del contexto requieren un trabajo multisectorial, que va mucho más allá de la labor de los colegios. Ahí la política pública pasa a ser determinante e implica diseñar políticas para la igualdad en las que se conjuguen lineamientos económicos, productivos y de carácter social.

Las desigualdades en los funcionamientos: la realización de los derechos

La relación bidireccional que se da entre las capacidades y los funcionamientos se ve claramente cuando se analizan los aprendizajes alcanzados. Estos son efectivos en la medida en que la relación docente-estudiante es más horizontal; se confía en las capacidades de los y las estudiantes; el premio y el castigo no son las principales prácticas pedagógicas; y el estudiantado participa en su proceso de aprendizaje. Todos estos elementos coinciden con una práctica pedagógica más cercana a los postulados constructivistas; en el caso de las UE estudiadas, la combinación de estos factores varía según sea el caso.

La combinación de la valoración de las desigualdades de los contextos sociales, las dotaciones, las capacidades y los funcionamientos (tablas 3.2,

Figura 6.5. Desigualdades entre unidades educativas



Elaborada a partir de la aplicación de instrumentos de investigación en el campo.

4.3, 5.3, y 6.2) se expone gráficamente en la figura 6.5, en la que se ilustra las brechas de desigualdad entre las UE analizadas.

Pese a que Surkuna tiene condiciones de partida similares a Páramo, su proceso escolar hace que pierda gradualmente su posición, lo que da cuenta de la importancia de las condiciones estrictamente educativas en el desarrollo de los funcionamientos. El caso inverso se presenta en Páramo, donde el esfuerzo en la formación le permite atenuar la incidencia de las condiciones de violencia social sobre sus estudiantes y lograr mejores resultados. La situación de Surkuna pone en evidencia el deterioro sufrido por la EIB en Ecuador y la necesidad de enfrentar este problema, que incide en la profundización de las desigualdades históricas y los procesos de exclusión sufridos por la población indígena del país. Resalta la importancia de la capacitación docente y su responsabilidad para asistir a clases, pues es muy difícil que se alcancen resultados en una UE donde más de la mitad de las clases no son impartidas.

La trayectoria de Páramo da cuenta de que cuando la institución escolar cuenta con el apoyo por parte del Estado y con las dotaciones sociales, humanas, físicas y financieras necesarias, se pueden producir cambios importantes en la superación de las desigualdades sociales existentes. Mientras que el caso de Surkuna muestra cómo el abandono del Estado sumado al bajo interés de los propios actores educativos profundiza las desigualdades de partida. Es decir, para que el proceso educativo juegue un rol activo en la superación de estas se requiere una serie de condiciones intra y extraescolares que no siempre están presentes. Por lo tanto, la discusión presentada en el capítulo 2 entre las teorías de la reproducción y las escuelas eficientes es bastante más compleja y precisa análisis a la luz de los dominios del Estado, el mercado, la sociedad, la familia y el centro escolar, por lo tanto, no debe limitarse a las relaciones entre el rol de las familias y la realidad escolar.

En Motores, los bajos niveles en los funcionamientos de los y las estudiantes están relacionados con un proceso de generación de capacidades que parte del menosprecio a los estudiantes. El hecho de que los docentes piensen que sus estudiantes “no saben pensar” es muy negativo, pues niega la esencia misma del ser humano. Esta deshumanización de los estudiantes, que los cosifica, refuerza la educación bancaria cuestionada por Freire, pues supone que estos son un simple depositario de la sapiencia de sus maestros, una actitud que les niega ser sujetos de su propio aprendizaje.

Si a esto se suma que padres y madres han decidido de antemano el destino de sus hijos e hijas, por el hecho de elegir un colegio sin tomar en cuenta la opinión de los jóvenes, el resultado para quienes buscan otras opciones de vida es la desadaptación y la rebeldía, las cuales se expresan en comportamientos agresivos y falta de colaboración entre estudiantes, indisciplina y búsqueda de escapes en el mundo de las drogas a una realidad extremadamente violenta. Sin embargo, este tipo de comportamientos, en lugar de superar los factores que los promovieron, crea un círculo vicioso violento y contribuye a la consolidación de las desigualdades de partida. En este caso, no solo se perpetúan las desigualdades, sino que estas se hacen más pronunciadas, conforme avanza el proceso educativo.

Otro de los factores de desigualdad tiene que ver con las limitadas o nulas opciones de educación disponibles en las áreas rurales, comúnmente se cuenta con una sola UE pública que ofrece bachillerato en la localidad, por lo que termina siendo casi un albur el poder acceder a una educación “de calidad”.

En las ciudades los campos de elección son más amplios. En Toboganes la principal razón para seleccionar el colegio es la calidad de la educación. En Motores, la elección del colegio marca la futura vida de los estudiantes pues, prácticamente, les trazan un destino laboral desde los 12 años. Las razones principales que tienen las familias para escoger el colegio es asegurar un futuro laboral para sus hijos e hijas y mantener la tradición familiar. Los problemas emergen cuando los y las estudiantes no están conformes con ese destino prefigurado y se rebelan.

Las altas expectativas que desarrolla el estudiantado de Toboganes nos muestran que a mayor amplitud de mundos posibles ofrecidos a los y las estudiantes, mayores grados de libertad de elección y mayores posibilidades para el ejercicio de la agencia. A su vez, la constricción de los mundos posibles ofrecidos disminuirá los márgenes de elección y pondrá a prueba la agencia de los estudiantes, pues son enormes los esfuerzos que tendrán que hacer para superar los obstáculos que imponen los contextos. Algunos lo lograrán, como en el caso de Páramo, donde las dotaciones juegan un rol importante para la generación de capacidades y el alcance de los funcionamientos. Cuando estas condiciones no se dan, como en el caso de Surkuna, los estudiantes también ven restringidas sus posibilidades de ejercer su agencia. En Motores, donde estas condiciones se dan parcialmente, los estudiantes cuentan con pequeños márgenes de posibilidad de agencia, que, aunque sean ajustados, superan a aquellos con los que cuentan los estudiantes de Surkuna.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas he presentado argumentos para comprender las dinámicas que permiten la perpetuación o superación de las desigualdades socioeconómicas y territoriales en el proceso escolar de cuatro unidades educativas de nivel secundario del Ecuador. Estas dinámicas han sido analizadas a partir del enfoque de capacidades de Amartya Sen, que permite identificar los sentidos de la acción social que hacen posible que las dotaciones se transformen en capacidades y en funcionamientos. Los distintos contextos sociales y escolares dinamizan, restringen o destruyen los procesos de generación de capacidades y funcionamientos fortaleciendo o combatiendo las desigualdades de origen.

El enfoque de capacidades permite analizar el potencial que tienen las condiciones sociales, materiales e institucionales, para transformar en bien-estar las habilidades aprendidas en el sistema escolar. Al establecer las relaciones entre la agencia humana y las estructuras sociales, los aportes de Amartya Sen permiten indagar sobre los factores sociales que potencian o limitan las libertades individuales y, a su vez, cómo los individuos pueden incidir en su realidad social. También el enfoque de capacidades es un marco adecuado para analizar cómo las políticas públicas son vividas, resignificadas, resistidas, toleradas o aceptadas por los grupos sociales hacia los cuales van dirigidas.

Centrar la mirada en las capacidades constituye un enfoque innovador para evaluar cualitativamente las políticas públicas, pues ayuda a valorar

las distancias existentes, en términos de sentidos y motivaciones, entre la política formulada por los tomadores de decisiones y la que es vivida por los actores sociales. En el caso de la política educativa, el enfoque de capacidades aporta un marco para entender el proceso educativo en sí mismo (valor intrínseco de la educación como capacidad) y su rol en la ampliación de los mundos que son ofrecidos a las personas, asociado al desarrollo de la plenitud humana y a una noción de libertad positiva.

El enfoque de capacidades permite analizar las relaciones e influencias entre sociedad, Estado, mercado y sujetos sociales, desde una perspectiva plural y no determinista. El ambiente social y material comprende lo que una sociedad históricamente ha producido, para bien o para mal. El análisis de las dotaciones ayuda a entender el rol del Estado y el mercado en el proceso educativo. Al analizar la generación de capacidades se evidencia la importancia del quehacer docente en los procesos de formación y el estudio de los funcionamientos lleva a la reflexión sobre la agencia de los estudiantes en el proceso educativo.

En esta obra apporto elementos que permiten superar los enfoques analíticos que se limitan a estudiar las relaciones entre el rol de las familias y la realidad escolar, y planteo un debate complejo a la luz de los dominios del Estado, el mercado, la sociedad, la familia y el centro escolar. A partir de esta perspectiva enfatizo las múltiples interacciones entre numerosos factores, cuyas combinaciones virtuosas logran revertir los efectos de las condiciones sociales en las que operan y cuyas combinaciones inadecuadas perpetúan las desigualdades de partida. De ahí la necesidad de considerar la heterogeneidad, no solo de las ofertas educativas sino también de ambientes sociales y materiales que producen, a su vez, una heterogeneidad de configuraciones para enfrentar o no las desigualdades sociales. Los centros escolares no solo contribuyen a la perpetuación o superación de las desigualdades, sino que pueden producir por sí mismos nuevas marcas de exclusión, un fenómeno que profundiza las desigualdades de partida.

En la producción de estas configuraciones, el rol de los sujetos sociales es primordial. No son simples actores pasivos que responden a unas condiciones dadas, por el contrario, son sujetos reflexivos capaces de incidir y transformar las relaciones de fuerzas en las que están insertos. Investigar

desde la perspectiva de los agentes educativos exige tomar en cuenta sus valores y concepciones con respecto a la educación y comparar cómo estos operan en contextos sociales diferenciados e influyen en la reproducción o superación de las desigualdades educativas. De este modo, se deja atrás el dualismo positivista entre los elementos objetivos y subjetivos de la realidad.

La definición de indicadores cualitativos me permitió operativizar los planteamientos de Amartya Sen sobre la relación existente entre el contexto social y la transformación dotaciones-capacidades-funcionamientos y generar elementos metodológicos que aporten a la investigación educativa.

El proceso de generación de capacidades en las instituciones educativas juega un rol importante en la superación o perpetuación de las desigualdades del contexto, y se relaciona con el *ethos* institucional de las UE y la sinergia o disfuncionalidad que estos mantienen con las políticas educativas que son vividas, procesadas, resistidas o evadidas por los actores educativos de diferentes maneras.

Las políticas educativas en sí mismas pueden contribuir o no a la superación de las desigualdades, sin embargo, nunca son un todo coherente y muchas veces se presentan contradicciones entre los objetivos de la política pública y las acciones, estrategias y lineamientos para su ejecución. Estas contradicciones hacen que una misma política pueda simultáneamente favorecer la superación y la perpetuación de las desigualdades en distintos grados, como lo muestran los hallazgos presentados en el libro. Al abordar la política educativa, encontré una serie de capas superpuestas de políticas públicas (*layers*) que, lejos de presentarse como un todo coherente, representan distintos objetivos e intereses y, en muchas ocasiones, apuntan a direcciones opuestas: unas hacia la superación de las desigualdades y otras hacia su reproducción. Estas contradicciones se amplían en el procesamiento que hacen las personas de las políticas públicas, es decir, en el proceso en que las políticas son vividas, recreadas, resistidas e interpretadas se generan más contradicciones en torno a sus sentidos.

El enfoque de capacidades aporta en la comprensión de los *ethos* institucionales, es decir, los sistemas de valores que provocan determinadas prácticas, discursos y comportamientos. Los cuatro casos analizados expresan

distintos *ethos* institucionales: en Surkuna, alrededor de la identidad indígena, en Motores un *ethos* basado en el menosprecio, disciplinamiento y adaptación de los estudiantes a un mundo hostil; en Toboganes un *ethos* que refuerza la autonomía, autoestima y el pensamiento crítico del estudiantado; y en Páramo un *ethos* que promueve la lucha contra la adversidad en ciertos ámbitos.

Dos de los casos analizados configuran *ethos* institucionales que destruyen la generación de capacidades y producen marcas de exclusión evidentes. Se trata de Motores y Surkuna. En el primer caso, toda la práctica educativa está atravesada por la pedagogía de la violencia y por el menosprecio hacia el estudiantado, que reproduce y potencia la violencia social que ya viven los y las jóvenes, lo cual genera un círculo vicioso que produce exclusión. En el segundo caso, por el doble abandono que se vive en Surkuna: la ausencia de políticas públicas hacia la educación indígena y la desidia de docentes y directivos frente a la vida escolar. En ambos casos, el proceso educativo no está orientado a la generación de capacidades y funcionamientos, más bien los destruye. Como resultado no solo se reproducen las desigualdades sociales originales, sino que además se generan nuevas marcas de exclusión.

La selectividad con la que el *ethos* institucional de Páramo actúa contra la adversidad hace que se presenten contradicciones al enfrentar las desigualdades. Por una parte, el proceso educativo intenta superar las constricciones socioeconómicas del contexto mediante la generación de capacidades, aunque, por otra, refuerza las desigualdades étnicas y de género. Además, Páramo expresa algunos de los vacíos que tuvo la política educativa del gobierno de Rafael Correa en cuanto a la interculturalidad, la discriminación y la violencia en las UE. Se trata de una UE orientada a la generación de capacidades, sin embargo, sus esfuerzos no son suficientes para enfrentar las condiciones de un contexto adverso que promueve la perpetuación de las desigualdades. No obstante, el hecho de contar con una vocación de generación de capacidades es un potencial enorme, que podría ser impulsado por una adecuada política pública para revertir las desigualdades de origen.

Finalmente, el *ethos* institucional de Toboganes es exitoso en términos de generación de capacidades. En esta UE se amplían los mundos que son

ofrecidos a sus estudiantes, lo que les confiere una alta gama de opciones para el ejercicio de su libertad. Allí se promueve una cultura de paz, no discriminatoria y colaborativa, se fomenta la autoestima del estudiantado y se genera un sentimiento de orgullo por pertenecer a la UE. Este círculo virtuoso –positivo para la UE y sus estudiantes– es muy distinto a lo vivido en las UE con más desventajas, una realidad que amplía las brechas educativas existentes con estudiantes de las UE más pobres.

Los casos analizados en este libro permiten visualizar claramente la existencia de unidades educativas que generan entornos para la ampliación de las libertades y capacidades, como Toboganes y parcialmente Páramo, y aquellas que constriñen estas posibilidades, como Motores y Surkuna. En las unidades educativas orientadas hacia la ampliación de capacidades y libertades, la agencia del estudiantado se potencia, mientras que en los entornos donde se restringe la generación de capacidades, las y los estudiantes tienen mayores dificultades para desarrollar su agencia, viven la paradoja de que aquellos entornos que mayores cambios requieren y donde es más necesaria la agencia estudiantil para generarlos son los que menores posibilidades de transformación presentan. Esta realidad perpetúa las desigualdades al obstruir la agencia, y da cuenta claramente de la forma en que opera la estructura de oportunidades sobre la agencia y del proceso de adaptación de las preferencias planteado por Martha Nussbaum.

En el interior de las UE, la desigualdad más evidente y generalizada es la de género, que va desde situaciones límite como la violencia sexual hacia las mujeres, hasta el constante refuerzo en las aulas de los roles de género tradicionales, lo que repercute en la inseguridad de las mujeres para asumir su proceso educativo. Estos rasgos están presentes en todas las UE analizadas, excepto en Toboganes. El refuerzo de los roles tradicionales de género en las UE ejemplifica una de las formas en que el proceso educativo construye desigualdades y refuerza las que ya existen. La violencia basada en género que se presenta en el interior de los establecimientos educativos y en el ámbito familiar es una seria limitante para la generación de capacidades.

Desde la perspectiva de las capacidades, otra seria restricción en las posibilidades de elegir que tienen las estudiantes es el embarazo adolescente, que se ha convertido en un factor importante para la reproducción

intergeneracional de la pobreza. Lamentablemente es poco lo que las UE estudiadas hacen con respecto a las desigualdades de género y, en particular, para prevenirlo. Este problema ha sido naturalizado en cuanto asunto cotidiano que no merece mayor atención de docentes y directivos. Además, el fenómeno se ha agravado con los giros de la política pública de salud sexual y reproductiva del Estado ecuatoriano, que pasó a considerar al embarazo precoz un asunto moral y no un problema de salud pública. Tal enfoque llevó a los tomadores de decisión a plantear que el fortalecimiento de los valores en el ámbito familiar sería una solución, antes que proponer asesorías y apoyo a los adolescentes para que puedan vivir una sexualidad informada y sean capaces de tomar sus propias decisiones sin imposiciones ni tabúes. La política de salud sexual y reproductiva es un claro ejemplo de una iniciativa que contradice las políticas de igualdad educativa promovidas durante el gobierno de Rafael Correa.

Frente al desafío de disminuir el embarazo adolescente, se hacen necesarios una perspectiva de salud pública y un enfoque de derechos, con los cuales eliminar los prejuicios religiosos sobre el problema e impulsar un adecuado acceso a la información y a métodos anticonceptivos. El primer paso es retomar la materia de Educación Sexual dentro del currículo, pues la escuela y el colegio son las principales fuentes de información en temas de salud sexual y reproductiva para los adolescentes. Por lo tanto, es indispensable que el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación trabajen juntos para enfrentar los embarazos precoces.

Entre los principales factores que generan desigualdades entre las UE se pueden señalar el nivel socioeconómico, el área de residencia (urbano o rural) y la clase de subsistema educativo (hispano o bilingüe). Los casos analizados revelan que el tipo de sostenimiento de las UE (público o privado) es secundario para la reproducción de las desigualdades. De hecho, las mayores brechas encontradas en términos de desigualdades corresponden a dos UE particulares.

Entre los colegios públicos, las brechas más significativas están relacionadas con la clase de subsistema al que pertenece la UE (hispano o bilingüe). Surkuna, al ser una UE rural que pertenece al sistema de EIB expresa fehacientemente estas desigualdades. Su situación pone en

evidencia el deterioro que ha sufrido este sistema en Ecuador y el vacío de política pública para enfrentar esta problemática, que incide en la profundización de las desigualdades históricas y los procesos de exclusión sufridos por la población indígena del país.

La falta de una política de reconocimiento que atienda a la diversidad cultural genera marcados procesos de exclusión y subordinación para quienes optan por mantener su identidad cultural. Estos procesos provocan profundas desigualdades que afectan a las políticas distributivas. Es imposible construir igualdad si las políticas redistributivas no convergen con políticas de reconocimiento a las diferencias; cuando una de las dos caras de la moneda de las políticas de justicia social falta, se producen la exclusión, la discriminación y la desigualdad.

Los indicadores de la política educativa del gobierno de Rafael Correa nos muestran una importante disminución de las brechas históricas en el acceso al sistema educativo que afectan a las poblaciones indígena y afroecuatoriana. Sin embargo, estas colectividades accedieron a un sistema poco sensible a la diversidad que, en muchos momentos, las obliga a renunciar a la identidad cultural, como en Páramo, donde los y las estudiantes de las comunidades ya no se reconocen como indígenas, hasta el punto de haber perdido el idioma. Es el alto costo que pagan las comunidades por acceder a una educación “de calidad”, en cuyo seno se entiende a la igualdad como homogenización.

En un país caracterizado por la diversidad cultural, se hace imprescindible enfrentar la crisis generalizada que vive el sistema de EIB, mediante el impulso a procesos con perspectiva intercultural, lo cual supone la producción de materiales pedagógicos específicos, procesos de formación docente dirigidos a las UE del sistema y una mayor inversión.

Otro de los factores de desigualdad entre las zonas urbanas y rurales tiene que ver con las limitadas o nulas opciones de educación disponibles en las zonas rurales donde, generalmente, se cuenta con una sola UE pública que ofrece bachillerato, por lo que termina siendo casi un albur que los y las jóvenes puedan acceder a una educación de calidad.

El acceso a la educación por parte de poblaciones dispersas en las zonas rurales es un tema complejo de política pública. En el caso ecuatoriano se

optó por reorganizar la oferta educativa para una mayor eficiencia en la asignación de recursos y garantizar que la educación pública tuviera más calidad. Los desniveles de aprendizaje entre las unidades educativas unidocentes y las instituciones completas son evidentes. Sin embargo, la reorganización de unidades educativas en las zonas rurales ha significado aumentar los ya largos tiempos de traslado de los estudiantes hacia sus recintos educativos, quienes en muchos casos no cuentan con medios de transporte, lo que ha llevado a que muchos deban mudarse sin su familia para vivir solos en el centro poblado.

Es indispensable repensar el modelo de gestión educativa para poblaciones rurales dispersas, de modo que se asegure el derecho a una educación de calidad cercana a los hogares en el campo. Los largos tiempos de traslado de los estudiantes que, en muchos casos, deben hacerse a pie, afectan el rendimiento escolar y las posibilidades de aprendizaje. Las zonas rurales no pueden ser atendidas bajo los mismos esquemas que las poblaciones de alta concentración. Las Unidades Educativas del Milenio podrían mejorar la calidad de la educación, sin embargo, todavía son insuficientes en términos de cobertura, ya que representan apenas el 0,48 % del total de instituciones educativas públicas, además son muy costosas. Es indispensable rediseñar unidades educativas más adecuadas para las zonas rurales, que permitan asegurar una educación de calidad y sean más eficientes en términos de cobertura, de acceso a los estudiantes que viven dispersos y de asignación de los recursos públicos.

La violencia social es quizá el factor que más restringe la generación de capacidades –incluso puede provocar que se destruyan algunas de las capacidades generadas– y perpetúa las desigualdades, pues constriñe las posibilidades que tiene el estudiantado de alcanzar el bien-estar en los ámbitos cognitivo, afectivo y social. Los y las jóvenes viven altos niveles de violencia social en las escuelas y en sus hogares. Paradójicamente, los principales espacios de protección que son el hogar y la escuela, en muchos casos se convierten en lugares donde los adolescentes son violentados.

En Motores, lejos de ocultar o condenar la violencia física, esta es exaltada, justificada y reconocida como un valor que es legitimado por la totalidad de los actores del proceso educativo: familias que autorizan a

docentes a que castiguen a los jóvenes para “educarlos”; docentes y directivos que creen que es la única forma de educar a los muchachos y a las muchachas “que no saben pensar”. Asimismo, los estudiantes admiten y legitiman el maltrato del que son víctimas. Este es un ejemplo claro de un proceso educativo que no se orienta a la generación de capacidades sino a domesticar, disciplinar y hace que los chicos considerados “disfuncionales” se adapten y sean parte del sistema que los oprime. Motores produce sus propias marcas de exclusión. Aquellos estudiantes que logran adaptarse se incorporarán inmediatamente al sistema laboral en calidad de dóciles trabajadores, funcionales al sistema de apropiación de su trabajo y, así, el proceso escolar habrá cumplido con el objetivo de mantener un orden social en el que estos muchachos ocuparán los últimos peldaños, perpetuando las desigualdades sociales.

En términos de intensidad de la violencia, las mayores diferencias se viven entre las UE particulares, lo que podría indicar la alta vulnerabilidad que viven los y las estudiantes de clase media baja que asisten a instituciones educativas particulares y que, en términos relativos, sufren una discriminación más profunda que la de sus pares de las UE públicas.

En Motores la violencia se asocia además al consumo de drogas. Ante este problema prima una visión represiva, tanto desde la política pública como en la práctica de docentes y directivos, que destruye la generación de capacidades del estudiantado. Las dos estrategias de prevención más importantes consisten en infundir el temor al castigo y en evitar la “contaminación del grupo” cuando se detecta algún caso de adicción. Esta última estrategia representa una nueva marca de exclusión: es necesario que el estudiante “contaminado” abandone la UE bajo el argumento del bienestar colectivo, lo que implica restringir el mundo de elecciones disponibles para la persona afectada. No existe una comprensión del problema en clave de salud pública, por lo que las soluciones son punitivas y no contemplan ni tratamiento médico ni rehabilitación.

Si las UE estuvieran orientadas a la generación de capacidades, podrían prevenir problemas como el embarazo adolescente, la violencia sexual, el maltrato al estudiantado y las adicciones; lamentablemente, las instituciones educativas más desfavorecidas no juegan este rol, por el contrario, la

violencia se reproduce en la práctica docente, por lo que se perpetúan las desigualdades del contexto y se limita la generación de capacidades de los estudiantes más desfavorecidos. Esta situación contrasta con Toboganés, la única UE que no registra ninguno de estos problemas. Allí se trabajan pedagógicamente los temas relacionados con la cultura de paz, la no violencia, la no discriminación de género y el respeto cultural por el “otro”. Estas acciones tienen implicaciones en la vida de los y las estudiantes, pues se amplían los mundos que les son ofrecidos, precisamente en la UE donde estos mundos son más amplios, lo cual consolida un mayor nivel de oportunidades y de capacidades para los estudiantes más aventajados del sistema.

La falta de reconocimiento al estudiantado como sujeto capaz de tener agencia es una forma violenta de evidenciar el menosprecio en todas las expresiones conceptualizadas por Honneth (1997): apoderamiento del cuerpo, exclusión del ejercicio de derechos y desvalorización. Estas formas de violencia se refuerzan con prácticas pedagógicas basadas en el premio y el castigo que minan los procesos de generación de capacidades y ampliación de libertades. La práctica pedagógica está estrechamente vinculada con la valoración de docentes y directivos hacia estudiantes. Así, mientras más negativa sea esta valoración, mayores serán los niveles de maltrato y menor la orientación de la UE a la generación de capacidades.

La formación docente es un aspecto fundamental en la perpetuación de las desigualdades del contexto, pues son justamente los estudiantes indígenas y los más pobres quienes no cuentan con docentes capacitados. El énfasis que ha dado la política pública para que los docentes cuenten con título universitario no ha estado acompañado de exigencias de la misma naturaleza respecto al área pedagógica. La falta de formación pedagógica incide en el uso y el abuso de la violencia por parte de los docentes en el proceso de aprendizaje.

La política de reubicación de docentes de las UE públicas a lugares más cercanos a su residencia ha traído como efecto no deseado la falta de profesionales en las UE más alejadas, por lo cual se ha constituido en un mecanismo de perpetuación de las desigualdades hacia las zonas rurales. Se trata de una mala implementación de la política pública que no tomó las

previsiones necesarias para asegurar el bien-estar de los y las estudiantes de las zonas más deprimidas. La pérdida de docentes y autoridades ha generado profundas crisis institucionales en ambas UE públicas, que repercuten en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Lamentablemente, en el sistema educativo sigue imperando la práctica pedagógica del dictado y la memorización, que no genera capacidades, restringe los ámbitos de libertad, no promueve el pensamiento crítico ni la autonomía. Es decir, el propio sistema de educación está diseñado para perpetuar las desigualdades en la medida en que no ha logrado implementar una propuesta pedagógica que supere las limitaciones de la educación que Freire calificó como “bancaria”, hace ya más de medio siglo.

La relación bidireccional entre las capacidades y los funcionamientos se evidencia al analizar los aprendizajes alcanzados, estos se fortalecen cuando la relación docente-estudiante es más horizontal; se confía en las capacidades del estudiantado; se hace poco uso del premio y el castigo como prácticas pedagógicas; y se da un mayor grado de participación estudiantil en el proceso de aprendizaje.

Las distintas trayectorias en la transformación de las dotaciones en capacidades y funcionamientos, marcadas por contextos sociales diferenciados entre Surkuna y Páramo, dan cuenta de la importancia de las condiciones estrictamente educativas en el desarrollo de los funcionamientos. Páramo logra atenuar la incidencia de las condiciones de violencia social sobre sus estudiantes para lograr mejores resultados, mientras que en Surkuna, al descuidar el proceso de generación de capacidades, los funcionamientos alcanzados son muy bajos.

En contraste, la trayectoria de Páramo da cuenta de que cuando la institución escolar posee el apoyo del Estado y con las dotaciones sociales, humanas, físicas y financieras necesarias, se puede provocar cambios importantes en la superación de las desigualdades de partida a través de la generación de capacidades. Es decir, para que el proceso educativo juegue un rol activo en la superación de las desigualdades se requiere una serie de condiciones intra y extraescolares que no siempre están presentes.

En Motores, los bajos niveles en los funcionamientos de sus estudiantes están relacionados con un proceso educativo que parte del menosprecio a

los y las jóvenes, y que destruye la generación de capacidades. El hecho de que el personal docente piense que sus estudiantes “no saben pensar” es un mensaje extremadamente negativo, pues niega la esencia misma del ser humano. Esta deshumanización cosifica al estudiantado y refuerza la educación bancaria cuestionada por Freire, en esta clase de educación los y las jóvenes son considerados simples depósitos de la sapiencia de sus maestros, a tal punto que los niega como sujetos de su propio aprendizaje.

La amplitud de mundos posibles que les son ofrecidos a los y las estudiantes genera mayores grados de libertad de elección y, por consiguiente, mayores posibilidades para el ejercicio de su agencia, como se puede observar en las altas expectativas que desarrolla el estudiantado en Toboganes. A su vez, la constricción de los mundos posibles que les son ofrecidos a los y las estudiantes disminuye sus márgenes de elección y pone a prueba su agencia, pues son enormes los esfuerzos que tienen que hacer para superar los obstáculos que sus contextos les imponen, como lo demuestran los casos de Páramo, Surkuna y Motores.

En los entornos donde las posibilidades de elección son limitadas –o casi nulas– parecería que el futuro no existe, las familias se ven abocadas a vivir el presente, el día a día. Mientras que en contextos donde las opciones son mayores, el futuro se traza, se planifica, las familias establecen la hoja de ruta para la vida de hijos e hijas: concluir el bachillerato, ser mecánico y trabajar (Motores); o terminar el bachillerato, ir a la universidad y ser profesional (Toboganes). Existe un futuro previsto, planificado, delineado; en tanto, para quienes egresan de las UE públicas rurales, el futuro está plagado de incertidumbres, en las que la distancia entre querer y poder es mucho mayor. Incluso, los y las estudiantes pueden haber generado capacidades (dentro del limitado campo de opciones que el mundo les ofrece), sin embargo, las posibilidades de que estas se conviertan en funcionamientos son más restringidas.

La agencia casi no puede operar cuando las posibilidades de elección son restringidas. El futuro deja de estar en las manos de los y las estudiantes más desfavorecidos del sistema, la agencia se esfuma y gran parte de las opciones de vida dependen del azar de poder contar o no con una educación que permita superar las constricciones dadas por el contexto social. Las

desigualdades del contexto no logran ser superadas en el proceso educativo, por el contrario, en algunos casos como en Motores o Surkuna, estas se profundizan.

Si bien la política pública educativa en el período 2007-2017 se planteó la promoción de la igualdad entre sus objetivos primordiales y, en gran parte, alcanzó esta meta a través de las políticas de acceso, al momento de abordar la problemática de la segmentación educativa tendió a uniformizar el sistema educativo. Con esta acción descuidó la importancia de los factores subjetivos en la generación y perpetuación de las desigualdades.

En el ámbito de las políticas educativas se puede concluir que, pese a los importantes logros en términos de ampliación de la cobertura, la reducción de brechas históricas de desigualdad y el impulso a políticas de calidad, se trató de una reforma inconclusa. Gran parte de las innovaciones quedaron en el ámbito legislativo o de formulación de la política y se aplicaron parcialmente. En el ámbito educativo el Estado no aplicó la legislación relacionada con la interculturalidad, no se dio el acompañamiento pedagógico que plantea la LOEI y avanzó muy poco en el reordenamiento de la oferta educativa y los procesos relacionados con la revalorización de la profesión docente (recategorización, jubilaciones, titularización de cargos directivos en las UE). De hecho, la participación de los actores educativos en el proceso fue marginal.

En esta obra abro una serie de preguntas y propongo varios ámbitos de investigación para el futuro. Quizá el más importante sea la relación entre las desigualdades que se producen en el interior de los centros escolares y las desigualdades en el sistema educativo (entre escuelas). Los hallazgos sobre las desigualdades de género y las desigualdades interétnicas en las escuelas ameritan una mirada particular y específica que permita responder a preguntas de investigación relacionadas con la discriminación en los centros educativos y con el rol de la escuela en la generación de nuevas marcas de exclusión.

Uno de los cambios importantes en la política educativa ecuatoriana que se dio en el período 2007-2017 fue la instauración, en 2011, de la coeducación en todas las instituciones educativas públicas del país, pues hasta ese año existieron colegios de hombres y de mujeres segregados por sexo.

Es importante indagar los cambios que esta medida supuso en los procesos educativos y en los imaginarios de estudiantes, docentes y directivos de instituciones educativas con una larga historia de educación exclusiva para hombres o mujeres. Los datos que este trabajo arroja sobre las relaciones de género en las aulas y las percepciones de las mujeres frente a su proceso educativo ameritan una indagación más profunda sobre posibles desigualdades que se tejen en el interior de los centros escolares.

De forma similar, se precisa construir una agenda investigativa sobre las desigualdades interétnicas en los centros educativos, principalmente en aquellas escuelas como Páramo, a las que asisten estudiantes de diversos grupos étnicos. Dentro de esta agenda de investigación se deberá incluir la discriminación hacia los inmigrantes internacionales en los centros escolares y sus consecuencias en la generación de nuevos tipos de desigualdades y marcas de exclusión.

El rol de los y las docentes en el proceso de generación de capacidades es crucial, por lo que su formación pedagógica no constituye un asunto menor. A futuro será importante evaluar el papel que tienen las universidades del país y, en particular, la Universidad Nacional de Educación en la formación docente y en la disminución o generación de desigualdades dentro del sistema educativo.

Para concluir es importante anotar que uno de los límites de este trabajo es su carácter sincrónico, pues analizo las políticas públicas correspondientes a una década y tomo como referencia solo un punto en el tiempo. De ahí la necesidad de dar continuidad a lo planteado en este libro. Por un lado, es preciso indagar acerca de los funcionamientos alcanzados en el tiempo por los estudiantes que participaron en la investigación, con el fin de hacer un seguimiento más profundo de las trayectorias de vida y de los mundos que pudieron ir construyendo a partir de aquellos que en su momento les fueron ofrecidos. Por otro lado, se requiere realizar un seguimiento de las trayectorias de las propias políticas públicas educativas, pues muchas de ellas han sido revertidas por los gobiernos de Lenín Moreno y Guillermo Lasso. De ahí la necesidad de mirar, desde una perspectiva más histórica, el significado a largo plazo de las políticas parcialmente analizadas en esta obra.

Referencias

- Aguilar, Jesús. 2009. "Perspectivas epistemológicas de la investigación sobre desigualdad en el campo educativo en el México actual". En X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 8: Filosofía, Teoría y Campo de la educación. Veracruz, 21 al 25 de septiembre. <https://acortar.link/eI1Vn0>
- Alcoba, Mariana. 2013. "Desigualdad de oportunidades en el espacio educativo. Argentina, 1950-2007". *Revista Latinoamericana de Población* 7 (12): 5-31.
- Alkire, Sabina. 2002. *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Arcos, Carlos. 2008. "Política pública y reforma educativa en Ecuador". En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, coordinado por Carlos Arcos y Betty Espinosa, 29-63. Quito: FLACSO Ecuador.
- Aristizábal, Alejandra, José Félix Lozano y Melanie Walker. 2010. "La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 13 (3): 123-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307562>
- Aristóteles. 1989. *La política*. Bogotá: Panamericana.
- Berges, Sandrine. 2007. "Why the capability approach is justified". *Journal of Applied Philosophy* 24 (1): 16-25.

- Blanco, Emilio. 2009. “La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (43): 1019-49.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. (1979) 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 3.^a ed. México D.F.: Fontamara.
- (1964) 2009. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 2.^a ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brophy, Jere. 1982. “Classroom organization and management”. En *Paper presented at a conference sponsored by the National Institute of Education*. Washington, DC: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- 2004. *Motivating students to learn*. 2.^a ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Casassus, Juan. 1999. “Lenguaje, poder y calidad de la educación”. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 50: 47-65.
- Cevallos, Pablo. 2015. “The strange case of Ecuador’s education reform”. *The Dialogue*, 15 de agosto. Acceso el 6 de octubre de 2015.
<https://www.thedialogue.org/blogs/2015/08/strange-case-ecuador/>
- Cevallos, Pablo, y Daniela Bramwell. 2015. “Ecuador, 2007-2014 : attempting a radical educational transformation”. En *Education in South America*, editado por Simon Schwartzman, 329-361. Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Chambers, Robert, y Gordon Conway. 1992. “Sustainable Rural Livelihoods: practical Concepts for the 21st Century”. Working Paper, 296. Institute of Development Studies, Brighton.
- Chiriboga, Cinthia. 2018. *Reforma de la carrera docente en Ecuador: estudio de caso*. Guayaquil: IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación), Unesco.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2020. “CEPALSTAT. Base de datos y publicaciones estadísticas”. Acceso el 5 de enero de 2020.
http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp

- Constitución de la República del Ecuador. 2008. Registro Oficial N.º 449 de 20 de octubre. <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>
- Decreto Ejecutivo 1241/2012. Reglamento a la LOEI. Publicado en el Suplemento N.º 754 del Registro Oficial, del 26 de julio de 2012.
- Decreto Ejecutivo 491/2014, del 26 de noviembre de 2014.
- DeJaeghere, Joan, y Aryn Baxter. 2014. "Entrepreneurship education for youth in Sub-Saharan Africa: a capabilities approach as an alternative framework to neoliberalism's individualizing risks". *Progress in Development Studies* 14 (1): 61-76. <https://doi.org/10.1177/1464993413504353>
- DeJaeghere, Joan, y Soo Kyoung Lee. 2011. "What matters for marginalized girls and boys in Bangladesh: a capabilities approach for understanding educational well-being and empowerment". *Research in comparative and international education* 6 (1): 27-42. <https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.1.27>
- De Munck, Jean. 2014. "¿Qué es una capacidad?". *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 1 (1): 29-57.
- Dussel, Inés. 2004. "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: algunas reflexiones y propuestas". Documento de trabajo, FLACSO Argentina, Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Edmonds, Ronald. 1979. "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership* 37 (1): 15-24.
- Ertmer, Peggy, y Timothy Newby. 1993. "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". *Performance Improvement Quarterly* 6 (4): 50-72. <https://acortar.link/eI1Vn0>
- Esteves, Ana. 2008. "Introducción". En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, coordinado por Carlos Arcos y Betty Espinosa, 9-25. Quito: FLACSO Ecuador.
- Fabara, Eduardo. 2003. "Estado del arte de las investigaciones en eficiencia escolar en el Ecuador". En *La investigación sobre eficacia y eficiencia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Fabara, Eduardo. 2017. “La formación para la docencia en el Ecuador”. En *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*, coordinado por María Elena Ortiz, Eduardo Fabara, María Sol Villagómez y Lucía Hidalgo, 49-65. Quito: Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala.
- Fischer, Frank. 2003. *Reframing public policy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Flores Crespo, Pedro. 2002. “En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (16): 537-76.
- 2007. “Situating Education in the Human Capabilities Approach”. En *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*, editado por Melanie Walker y Elaine Unterhalter, 45-65. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Foros Ecuador. 2015. “¿Cuánto gana un docente en Ecuador?”. Acceso el 4 de junio de 2016. <http://www.forosecuador.ec/forum/comunidad/foro-libre/11016-¿cuánto-gana-un-maestro-en-ecuador>
- Fraser, Nancy. 2008. “La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo* 4 (6): 83-99.
- Fraser, Nancy, y Axel Honneth. 1999. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata / Fundación Paideia.
- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 1997. *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI.
- 2004. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- 2013. *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 2015. *Pedagogía del oprimido*. 4.^a ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gandjour, Afschin. 2008. “Mutual dependency between capabilities and functionings in Amartya Sen’s capability approach”. *Social choice and welfare* 31 (2): 345-50. doi:10.1007/s00355-007-0283-7.
- Gaspar, Des, e Irene Van Staveren. 2003. Development as freedom-and as whatelse? *Feminist Economics* 9:137-161.

- Giugale, Marcelo. 2008. “La igualdad de oportunidades: un nuevo paradigma de desarrollo”. En *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y El Caribe*, editado por Ricardo Paes de Barros, Francisco Ferreira, José Molinas y Jaime Saavedra, 8-11. Washington DC: Banco Mundial.
- González, Martín. 2010. “Determinantes y potenciales consecuencias del embarazo adolescente en Ecuador”. Buenos Aires.
- Gorostiaga, Jorge, y Adrián Ferreira. 2012. “Discourses and policies on educational quality in Argentina, 1990-2010”. *Research in comparative and international education* 7 (3): 364-75.
<https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.3.364>
- Granda, Sebastián. 2017. “La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia”. Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5748>
- Guerrero, Fernando, y Pablo Ospina. 2003. *El poder de la comunidad: ajuste estructural y movimiento indígena en los andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Hattie, John. 2012. *Visible learning for teachers maximizing impact on learning*. Nueva York: Routledge.
- Hidalgo, Diana, Mercedes Onofa, Hessel Oosterbeek y Juan Ponce. 2013. “Can provision of free school uniforms harm attendance? Evidence from Ecuador”. *Journal of Development Economics* 103 (1): 43-51.
<https://doi.org/10.1016/j.jdevec.2012.12.006>
- Honneth, Axel. 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- INEC. 2017a. “Ecuador en cifras”. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/vdatos/>.
- 2017b. “Encuesta Nacional de Empleo Urbano y Rural”.
- 2017c. “Estadísticas Vitales”.
- 2017d. “Población: Necesidades Básicas Insatisfechas”. www.inec.gob.ec/tabulados.../32_NBI_POBLA_PROV_CANT_PARRO_AREA.xls
- Ineval. 2015. *Ser Bachiller 2014. Primera evaluación nacional*. Quito: Ineval.
- 2016a. “Evaluación Ser Bachiller Ciclo 2014-2015”.
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos>
- 2016b. “Evaluación Ser Bachiller Ciclo 2015-2016”.
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos>

- Ineval. 2017a. “Evaluación Ser Bachiller Ciclo 2016-2017”.
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos>
- 2017b. “Resultados pruebas Ser Bachiller 2014-2016”.
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos/>
- 2018. “Evaluación Ser Bachiller Ciclo 2017-2018”.
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos>
- Jorrat, Jorge Raúl. 2011. “Diferencias de acceso a la educación en Argentina 2003-2007”. *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social* 24: 19-41. <https://acortar.link/1cez5s>
- Junapla (Junta Nacional de Planificación). 1972. *Plan integral de transformación y desarrollo 1973-1977. Resumen General*. Quito: Junapla.
- Kerr, Sari Pekkala, Tuomas Pekkarinen y Roope Uusitalo. 2013. “School tracking and development of cognitive skills”. *Journal of Labor Economics* 31 (3): 577-602. doi:10.1086/669493.
- Kluttz, Jenalee. 2015. “Reevaluating the relationship between education and child labour Using the capabilities approach: policy and implications for inequality in Cambodia”. *Theory and Research in Education* 13 (2): 165-79. <https://doi.org/10.1177/1477878515593886>
- Krüger, Natalia. 2011. “La segmentación educativa en Argentina: exploración empírica en base a PISA 2009”. Universidad Nacional del Sur / CONICET, Argentina.
<http://2011.economicsofeducation.com/malaga2011/kruger.pdf>
- Larrea, Ana María, y Gioconda Herrera. 2020. “Feminist perspectives on the 2030 Agenda in Ecuador: Selective engagement, inclusions and omissions”. Discussion Paper 34, UN Women, Nueva York.
<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/03/discussion-paper-feminist-perspectives-on-the-2030-agenda-in-ecuador>
- Lichtenstein, Peter. 1985. “Radical liberalism and radical education : a synthesis and critical evaluation of Illich, Freire and Dewey”. *American Journal of Economics and Sociology, Inc.* 44 (1): 39-53.
- LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural). 2011. Registro Oficial Suplemento 417 de 31 de marzo. Última modificación: 19 de abril de 2021. <https://acortar.link/AyAY01>

- Malinowski, Bronislaw. 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Márquez, Alejandro, Estela Ruiz y Ángeles Valle. 2013. “Educación, trabajo y empleo”. En *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua, 303-93. México D.F.: ANUIS, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martín, Emma. 2017. “La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: luces y sombras”. *Estudios Interétnicos* 28 (octubre): 45-64.
<https://acortar.link/QICDQY>
- Martínez Rizo, Felipe. 1992. “La desigualdad educativa en México”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 22 (2): 59-120.
- MCDS (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social). 2011. “Estrategia intersectorial de prevención del embarazo adolescente y planificación familiar (ENIPLA)”. Quito.
- Ministerio de Educación. 2010. “Nuevo bachillerato ecuatoriano”. Quito.
- 2013. “Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del geoportal”. Acceso el 20 de febrero de 2018. <https://acortar.link/9DoNGp>
- 2016a. Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00094-A. Ecuador. <https://acortar.link/i7Jpqj>
- 2016b. *Evaluación Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Quito: Ministerio de Educación.
- 2016c. “Nueva Infraestructura Educativa”. Acceso el 27 de febrero de 2016. <http://educacion.gob.ec/nueva-infraestructura-educativa/>
- 2017a. “Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador”. Acceso el 10 de enero de 2017. <https://educacion.gob.ec/base-de-datos/>
- 2017b. “Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE”. <https://educacion.gob.ec/informacion-educativa/>
- 2018a. “Fortalecimiento de la oferta educativa”. Acceso el 25 de febrero de 2018. <https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-de-la-oferta-educativa/>
- 2018b. “¿Qué es el nuevo modelo de gestión educativa?”. Acceso el 25 de febrero de 2018.
<https://educacion.gob.ec/que-es-el-nuevo-modelo-de-gestion-educativa/>
- s. f. *Bachillerato General Unificado*. Quito: Ministerio de Educación.

- Minteguiaga, Analía. 2014. *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*. Quito: IAEN (Instituto de Altos Estudios Nacionales).
- MSP (Ministerio de Salud Pública). 2017a. *Plan nacional de salud sexual y reproductiva 2017-2021*. Quito: MSP / Unfpa Ecuador.
- 2017b. “Registros administrativos”.
- MSP, Sendas, Senplades y Unfpa. 2017. *Costos de omisión en salud sexual y reproductiva en Ecuador*. Quito: MSP / Instituto Nacional de Salud Pública de México / Sendas / Senplades / Unfpa.
<http://sendas.org.ec/documentos/informe002.pdf>
- Murillo Torrecilla, Javier, coord. 2007. *Investigación iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- 2006. “Education and democratic citizenship: capabilities and quality education”. *Journal of Human Development* 7: 385-95.
- 2009. “Education for profit, education for freedom”. *Liberal Education* 95 (3): 6-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ861161.pdf>
- Nussbaum, Martha, y Amartya Sen, ed. 1993. *The Quality of Life*. Nueva York: Oxford University Press.
- O’Rand, Angela. 2009. “Cumulative processes in the life course”. En *The craft of life course research*, editado por Glen H. Helder y Janet Z. Giele, 121-140. Nueva York: Guildford Press.
- Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. 2012. *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador 1990-2011*. Quito: Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia/ Plan Internacional/ Save the Children/ UNICEF.
- Observatorio Social del Ecuador. 2016. *Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad. Ecuador 2016*. Quito: CARE / CNII / OSE, Plan Internacional / Save the Children / Cooperación Española / Unicef / World Vision.
- Orozco, Bertha, y Claudia Pontón. 2013. *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Oughton, Elizabeth, y Jane Wheelock. 2003. “A capabilities approach to sustainable household livelihoods”. *Review of Social Economy* 61: 1-22.

- Paes de Barros, Ricardo, Francisco Ferreira, José Molinas y Jaime Saavedra. 2008. *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y El Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Palacio, Alfredo. 2007. *Informe a La Nación 2005-2006*. Quito: Ecuador Inmediato.
- Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia. 2017. “Sistematización del proceso de implementación del proyecto de inversión plan nacional de fortalecimiento de la familia”. Quito.
- Post, David. 1990. “The social demand for education in Peru : students’ choices and State autonomy”. *Sociology of Education* 63 (4): 258-71.
- 1991. “Trends in gender and family background effects on school attainment: the case of Hong Kong”. *BJS* 42 (2): 249-71.
- 2011. “Tendencias en las oportunidades y acceso de los estudiantes a la educación superior”. En *Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010*, 307-21. Quito: Estado del país / Unicef.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/39604.pdf>
- Presidencia de la República del Ecuador. 2015. *Proyecto “Plan nacional de fortalecimiento de la familia”*. Quito: Presidencia de la República del Ecuador / Coordinación General de Planificación y Gestión Estratégica.
- Ragin, Charles. 2007. *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editoriales / Universidad de los Andes / SAGE Publications.
- Rancière, Jacques. 2002. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rasmussen, Palle. 2002. “Education for everyone: secondary education and social inclusion in Denmark”. *Journal of Education Policy* 17 (6): 627-42. <https://doi.org/10.1080/0268093022000032283>
- Reimers, Fernando. 2000. “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación* 23: 21-50.
- Rivero, José. 2000. “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación* 23: 103-33.
- Robeyns, Ingrid. 2005. The Capability Approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development* 6 (1): 93-114.

- Rodríguez, Marta. 2018. "Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 60: 217-36. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Roemer, John E. 1998. "Igualdad de oportunidades". *Isegoría* 18: 71-87. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1998.i18.146>
- Rosanvallon, Pierre. 2012. *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Roth, André-Noël. 2014. *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. 10.^a ed. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Ruiz, Mercedes, y Luis Manuel Cruz. 2013. "Derecho a la educación". En *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua, 47-92. México D.F.: ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) / COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa).
- Salinas, Bertha, coord. 2013. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. México: ANUIS (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) / Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Sartori, Giovanni. 1999. "Comparación y método comparativo". En *La comparación en las Ciencias Sociales*, compilado por Giovanni Sartori y Lenoardo Morlino, 29-49. Madrid: Alianza.
- Segovia, Fausto, y Álvaro Andrade. 2016. "1996-2016. Dos décadas de cambios en la educación". En *Hacia una sociedad educadora: propuestas para el debate*, de Adriana Arellano Albuja, Álvaro Javier Andrade Terán, Fausto Segovia Baus, Juan Fernando Samaniego Froment, Monserrat Creamer Guillén, Orazio Bellettini Cedeño, Pablo Cevallos Estarellas, Tracey Tokuhama-Espinosa y Lauren Yasmín Jalil Moreno, 22-53. Quito: Grupo Faro.
- Segura, Mario. 2011. "El Ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo". *Actualidades Investigativas en Educación* 5 (3). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i3.9171>

- Sen, Amartya. 1985. *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- 1987. *On Ethics and Economics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- 1992. *Inequality Reexamined*. Nueva York: Oxford University Press.
- 1993. “Capability and Well-Being”. En *The Quality of Life*, editado por Martha Nussbaum y Amartya Sen, 30-53. Nueva York: Oxford University Press.
- 1999a. “Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo”. Conferencia, Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://acortar.link/yPwgBX>
- 1999b. *L'économie Est Une Science Morale*. París: Le Découverte.
- 1999c. *Nuevo Examen de La Desigualdad*. México: Alianza Economía.
- 1999d. “The Possibility of Social Choice”. *The American Economic Review* 89 (3): 349-78.
- 2000a. *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- 2000b. *Social exclusion: concept, application and scrutiny. Social Development*. Manila: Assian Development Bank. doi:10.1.1.100.1010.
- Senescyt. 2017. “Registros administrativos”.
- 2018. “Geo Portal”. <http://www.senescyt.gob.ec/visorgeografico/>
- Senplades. 2007. *Plan nacional de desarrollo 2007-2010*. Quito: Senplades.
- 2009a. *Plan nacional para el buen vivir 2009-2013*. Quito: Senplades.
- 2009b. “Rediseño de la función ejecutiva: de las carteras de estado y su modelo de gestión y la organización territorial”. Quito.
- 2013a. *Plan nacional para el buen vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- 2013b. *Atlas de las desigualdades socioeconómicas del Ecuador*. Quito: Senplades.
- 2017a. *Informe a la Nación 2007-2017*. Quito: Senplades.
- 2017b. *Plan nacional de desarrollo 2017-2021. Toda una vida*. Quito: Senplades.
- 2017c. “SiCES. Sistema integrado de conocimiento y estadística social en el Ecuador”.
- Serrano, José Manuel, y Rosa María Pons. 2011. “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13 (1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

- Sidicaro, Ricardo. (1964) 2009. “La sociología según Pierre Bourdieu”. En *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, 2.^a ed., de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, IX-XXXII. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Skinner, Burrhus Frederic, Robert Ladd Thorndike y R. D. Strom. 1984. *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Snyders, Georges. (1976) 2005. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro.
- Steinberg, Cora, Denise Fridman y Carolina Meschengieser. 2013. “Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en La Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-038/494>
- Strauss, Anselm, y Juliet Corbin. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus, Editorial Universidad de Antioquía.
- Terzi, Lorella. 2007. “The Capability to Be Educated”. En *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*, Melanie Walker y Elaine Unterhalter, New York: Palgrave Macmillan.
- 2010. *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs. Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015*, vol. 1. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Tilly, Charles. 2000. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tokuhama, Tracey. 2010. *Mind, brain, and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching*. Nueva York: WW Norton & Company.
- 2011. “Why mind, brain, and education science is the ‘new’ brain-based education”. *New Horizons for Learning* 9 (1). <https://acortar.link/8ly5TF>
- 2014. *Making classrooms better: 50 practical applications of mind, brain, and education science*. Nueva York: WW Norton & Company.
- Trucco, Daniela. 2014. “Educación y desigualdad en América Latina”. Serie Políticas Sociales N.º 200. Santiago de Chile: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36835>

- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2014. “Primera entrega de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo”. Santiago de Chile.
- Unfpa (Fondo de Población para las Naciones Unidas). 2013. *Maternidad en la niñez*. Nueva York: Unfpa.
- Unni, Jeemol. 2009. “Gender differentials in education: exploring the capabilities approach”. *Economic and Political Weekly* 44 (9): 111-17.
- Unterhalter, Elaine. (2003). The Capabilities Approach and Gendered Education: An Examination of South African Complexities. *Theory and Research in Education*, 1(1), 7–22.
<https://doi.org/10.1177/1477878503001001002>
- Urquijo, Martín J. 2014. “La teoría de las capacidades en Amartya Sen”. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas* 46 (diciembre): 63-80.
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/161>
- Viñoles, Máximo Antonio. 2013. “Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada”. *HumanArtes Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación* 2 (3): 7-20.
<http://www.revista-humanartes.webnode.es>
- Walker, Melanie y Unterhalter, Elaine. 2007. “The Capability Approach: Its Potential for Work in Education”. En *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*, Melanie Walker y Elaine Unterhalter, New York: Palgrave Macmillan.
- Walzer, Michael. 2001. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. 2ª. ed. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weisskopf, Walter. 1973. “The Dialectics of Equality”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 409: 163-173.

Entrevistas

Autoridades

- Entrevista a rector, UE Páramo, 2017.
- Entrevista a inspectora, UE Páramo, 2017.
- Entrevista a rectora, UE Surkuna, 2017.
- Entrevista a inspector, UE Surkuna, 2017.

- Entrevista a rectora, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a vicerrector, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a inspector, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a coordinador del Dece, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a rectora, UE Toboganes, 2017.
Entrevista a vicerrector, UE Toboganes, 2017.
Entrevista a inspectora, UE Toboganes, 2017.

Docentes

- Entrevista a una docente de Ciencias Sociales, UE Páramo, 2017.
Entrevista a un docente de Informática, UE Páramo, 2017.
Entrevista a una docente de Matemáticas, UE Páramo, 2017.
Entrevista a un docente de Kichwa, UE Surkuna, 2017.
Entrevista a un docente de Matemáticas, UE Surkuna, 2017.
Entrevista a un docente de Química, UE Surkuna, 2017.
Entrevista a un docente de Física, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a un docente de Matemáticas, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a un docente de Motores, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a una docente de Biología, UE Toboganes, 2017.
Entrevista a un docente de Matemáticas, UE Toboganes, 2017.

Estudiantes

- Entrevista a un estudiante, UE Páramo, 2017.
Entrevista a una estudiante, UE Páramo, 2017.
Entrevista a una estudiante, UE Páramo, 2017.
Entrevista a un estudiante, UE Surkuna, 2017.
Entrevista a una estudiante, UE Surkuna, 2017.
Entrevista a una estudiante con discapacidad física, UE Surkuna, 2017.
Entrevista a un estudiante, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a un estudiante, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a un estudiante, Colegio Motores, 2017.
Entrevista a una estudiante, UE Toboganes, 2017.
Entrevista a una estudiante, UE Toboganes, 2017.
Entrevista a un estudiante, UE Toboganes, 2017.



Historias cargadas de sueños y esperanzas, pero también de angustia y frustración son el sustrato del libro. Ana María Larrea reúne las voces de diferentes actores del entorno educativo: estudiantes, docentes y directivos, para mostrar la relación entre violencia y desigualdad y cómo esta produce la exclusión social.

La novedad de su aporte se basa en la aplicación del enfoque de las capacidades, propuesto por Amartya Sen, al campo de la educación en Ecuador. Además, revisa las políticas educativas en el país desde 1980 y hasta 2017, a fin de contextualizar el ambiente social en el que se desenvuelve el estudiantado y los principales rasgos del entorno escolar.

Todo ello hace de *Fracturas que nos marcan* . . . una reflexión original sobre el funcionamiento de las unidades educativas ecuatorianas durante el período 2007-2017. Ana María Larrea busca motivar tanto a los actores directos del ámbito educativo como a quienes diseñan las políticas públicas del sector, con una exhortación académica y social: situar la igualdad en el centro del debate sobre la educación.